

Commission de l'Education du

PARLEMENT

DE LA

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2009-2010

---

27 OCTOBRE 2009

---

COMPTE RENDU INTÉGRAL

SÉANCE DU MARDI 27 OCTOBRE 2009

---

## TABLE DES MATIÈRES

1	Interpellation de Mme Sybille de Coster-Bauchau à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative à « l'aide apportée aux enfants dyslexiques en Communauté française » (Article 73 du règlement)	4
2	Interpellation de M. Daniel Senesael à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative à « l'interdiction des GSM dans les établissements scolaires » (Article 73 du règlement)	6
3	Interpellation de Mme Françoise Bertieaux à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative à « l'enseignement de promotion sociale en Communauté française » (Article 73 du règlement)	9
4	Interpellation de Mme Caroline Persoons à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative aux « enfants à haut potentiel » (Article 73 du règlement)	12
5	Ordre des travaux	14
6	Question orale (article 78 du règlement)	14
6.1	Question de Mme Florine Pary-Mille à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative à « l'inadaptation des rythmes scolaires en Communauté française » . . . . .	14
7	Ordre des travaux	17
8	Questions orales (article 78 du règlement)	17
8.1	Question de M. Daniel Senesael à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative au « cours de 'science du bonheur' »	17
8.2	Question de Mme Caroline Désir Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative aux « prochaines évaluations externes non certificatives en éveil scientifique et en éveil historique et géographique pour l'année scolaire 2009-2010 » . . . . .	18
9	Ordre des travaux	20
10	Questions orales (Article 78 du règlement)	20
10.1	Question de M. Alfred Gadenne à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative au « congé pour raisons médicales pour les membres du personnel atteints d'un handicap reconnu » . . . . .	20
10.2	Question de Mme Sarah Turine à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative à la « prise en compte de la croissance démographique dans la régulation des inscriptions en Région bruxelloise » . . .	21
10.3	Question de M. Yves Reinkin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, et à M. Jean-Claude Marcourt, vice-président et ministre de l'Enseignement supérieur, relative à la « pénurie de stages pour les étudiants d'école normale » . . . . .	23
10.4	Question de Mme Muriel Targnion à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative à « l'exercice de la fonction de logopède dans les écoles subventionnées ou organisées par la Communauté française » . . .	25

10.5 Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative au « directeur de l'ICET d'Herseaux » 27

10.6 Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative à « l'apprentissage de la langue allemande » . . . . . 28

Présidence de M. Jean-Luc Crucke, président.

– *L'heure des questions et interpellations commence à 10 h 50.*

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

## 1 Interpellation de Mme Sybille de Coster-Bauchau à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative à « l'aide apportée aux enfants dyslexiques en Communauté française » (Article 73 du règlement)

Mme Sybille de Coster-Bauchau (MR). – Il ne suffit pas d'aller à l'école pour réussir. Il faut que les parents comme les enfants s'y investissent tous les jours. Toutefois grand nombre d'enfants se sentent exclus de l'école, notamment ceux qui sont atteints de troubles comme la dyslexie. Je ne vous ferai pas l'affront de vous expliquer ce qu'est la dyslexie. Ce trouble n'est malheureusement détectable que très tard, vers six ou sept ans quand l'enfant commence à apprendre à lire et à écrire. Ces enfants dyslexiques ne sont pas moins doués que les autres ; ils sont souvent, au contraire, extrêmement intelligents. Leur expression orale est excellente, les difficultés n'apparaissant que lorsqu'il s'agit d'écrire ou de lire.

(Mme Sarah Turine prend la présidence de la commission.)

Le dépistage précoce est primordial. Outre les parents, l'enseignant a un rôle essentiel à y jouer. Bien que les professeurs fassent des efforts pédagogiques, ils se sentent souvent démunis et ne savent comment réagir à ce problème. Ils renvoient alors aux parents l'image d'un enfant paresseux et inattentif. Cette image négative mène l'enfant à une situation d'échec et de rejet de l'école.

Bon nombre de parents mettent tout en œuvre pour sensibiliser et aider les enseignants à comprendre le mal dont souffre l'enfant. Ils deviennent des partenaires pour les enseignants.

Bien que l'apprentissage du français ou des mathématiques puisse être source de nombreux problèmes pour les jeunes dyslexiques, l'apprentissage de langues étrangères complique évidemment la situation. En effet, aux difficultés de concentration et de lenteur de captation du français, se pose le problème de la compréhension de sons étrangers. L'oreille du jeune atteint de dyslexie a des fré-

quences « voilées ». Il existe des méthodes d'aide assez efficaces – la méthode Tomatis, par exemple – mais les traitements ne sont pas remboursés par la mutuelle.

Aujourd'hui, si le problème n'est pas pris en charge durant les études primaires, la situation s'aggrave, particulièrement au moment où l'enfant entre dans l'enseignement secondaire.

Pour éviter une aggravation, des solutions existent comme effectuer un dépistage précoce, sensibiliser les professeurs aux difficultés de l'enfant, adapter l'enseignement, accorder plus de temps lors des examens, permettre à l'enfant souffrant de dyscalculie d'utiliser une calculette, mettre en place des tables de conversation de langue étrangère, trop peu fréquentes dans l'enseignement en Communauté française.

Je voudrais insister sur un autre point : maintenir l'enfant dans l'enseignement général impose des frais supplémentaires aux parents. La tendance est souvent d'orienter ces enfants vers l'enseignement technique ou professionnel, ce qui n'est pas adéquat puisque de façon générale, ils ont les facultés nécessaires pour suivre un enseignement général.

Au lieu de stigmatiser les dyslexiques je propose qu'on les suive tout au long de leur scolarité. Agir le plus tôt possible évite que ce léger handicap ne devienne un facteur d'exclusion de l'enseignement.

Y a-t-il un accompagnement particulier destiné aux enfants qui souffrent de dyslexie dans l'enseignement général ? Si non, que proposez-vous pour guider efficacement ces élèves ? Connaît-on le nombre exact de dyslexiques en Communauté française et dispose-t-on de statistiques évaluant leur taux de réussite dans l'enseignement général ?

Les parents d'enfants dyslexiques bénéficient-ils d'une aide psychologique ou financière ? Des séances de dépistage sont-elles prévues dans les écoles ?

Certains pouvoirs organisateurs ont pris l'initiative de proposer aux enseignants des séminaires de formation à la détection de la dyslexie. Des sessions de dépistage sont également prévues pour leurs élèves. Ces démarches pourraient-elles être généralisées ?

À partir du secondaire, l'enseignement spécialisé de type 8 disparaît. Quelles sont les solutions proposées aux parents qui souhaitent que leurs enfants suivent un enseignement adapté dans l'enseignement général ?

**Mme la présidente.** – La parole est à M. Elsen.

**M. Marc Elsen (cdH).** – Pour resserrer les liens entre l'école et les familles, souvent désappointées face aux problèmes de dyslexie, il serait pertinent de s'appuyer sur les organismes déjà actifs en milieu scolaire, notamment les CPMS dont une des missions est le dépistage ou la prévention. Souvent on désigne sous ce nom et à tort différents problèmes d'apprentissage. Il est donc important de disposer d'un diagnostic sérieux. Dans beaucoup d'établissements on propose, par exemple, la logopédie comme une approche générale sans cibler ceux qui en ont réellement besoin.

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – J'ajouterais aux propos de M. Elsen que la dyslexie est un trouble complexe qui se manifeste sous la forme d'un déficit sévère de l'apprentissage de la lecture. Cependant, tous les enfants qui ont des difficultés dans cet apprentissage ne sont pas nécessairement dyslexiques.

La conception de la dyslexie a beaucoup évolué ces dernières années grâce aux apports conjoints de la psychologie cognitive ou éducationnelle, de la neuropsychologie, de la neurobiologie et de la génétique.

Un élève dyslexique confond certaines lettres et certains sons, éprouve des difficultés à faire correspondre les sons entendus – le langage parlé – aux lettres qui les représentent dans le langage écrit et à l'inverse, à respecter l'ordre de l'alphabet, des notes de la gamme ou des jours de la semaine.

À ces difficultés s'ajoutent les troubles de l'attention, la peine à suivre les rythmes scolaires, une tendance à l'hyperactivité ou une certaine maladresse gestuelle, ce qui peut encore compliquer la situation de l'élève.

Aucune de ces difficultés isolée n'est suffisante pour caractériser l'enfant dyslexique, il faut que plusieurs d'entre elles se cumulent. Toutefois la gravité du trouble dépendra davantage de l'intensité des difficultés que du cumul lui-même.

En fait, comme l'a dit M. Elsen, il n'existe pas une forme unique de dyslexie, il y en a peut-être autant que d'individus touchés.

Si le dépistage est primordial, il est nécessaire de prendre le temps de l'établir correctement pour déterminer à quel type de dyslexie on a affaire. Une dyslexie bien prise en charge permet de ne pas compromettre l'avenir scolaire de l'enfant qui pourra éviter de développer ultérieurement d'éventuels troubles du comportement.

Les parents et les professionnels doivent recevoir l'information indispensable pour être attentifs à certains signaux d'alerte. En effet, une dyslexie bien identifiée et bien prise en charge peut être traitée de façon efficace.

C'est du reste l'enseignant sur le terrain qui, le premier, peut identifier ou suspecter la dyslexie. Il faut cependant préciser que seuls des spécialistes, au terme d'un processus complet, pourront établir le diagnostic précis et personnalisé, qui est indispensable si nous voulons aider l'enfant.

Ensuite, plusieurs acteurs doivent prendre le relais et intervenir en même temps ou successivement. Alertée par l'enseignant, l'équipe tridisciplinaire du CPMS, en concertation avec le service de promotion de la santé à l'école, contribuera à éliminer éventuellement d'autres causes potentielles des difficultés constatées. On pourrait découvrir une déficience intellectuelle, un déficit sensoriel, des troubles psychologiques, une mauvaise maîtrise de la langue ou un manque de stimulation de l'environnement familial.

Le médecin généraliste peut aussi jouer un rôle important. Enfin, des spécialistes – logopèdes, orthophonistes, pédopsychiatres – pourront affiner le bilan, confirmer le diagnostic et identifier les méthodes à utiliser. La rééducation est personnalisée et se déroule avec l'aide des parents et de l'enseignant qui doit aussi être informé des difficultés de l'enfant. L'ensemble est encadré par une équipe pluridisciplinaire.

Sur le plan scolaire, nombre de ces élèves peuvent être orientés vers l'enseignement spécialisé de type 8 où ils peuvent bénéficier d'un encadrement tout à fait adapté. Certains peuvent être maintenus – et c'est heureux – dans l'enseignement ordinaire. Ils bénéficient alors d'une aide en logopédie ou en orthophonie.

En raison de la complexité du processus de diagnostic et de la dispersion des élèves dans l'ensemble du système d'enseignement, il est assez difficile d'obtenir des statistiques précises sur le nombre exact de jeunes concernés et leur taux de réussite. Des études récentes révèlent que la dyslexie touche entre 5 et 10 % de la population, mais que seulement un à deux pour cent des enfants en sont sévèrement atteints. En outre, la dyslexie frapperait davantage les garçons que les filles et les gauchers que les droitiers.

Nous disposons de recommandations sur la façon d'accompagner ces enfants et adolescents durant leur scolarité. Elles sont régulièrement diffusées dans les écoles auprès des CPMS et proposées à l'attention des parents. Ces informations

sont aussi publiées sur internet.

Par ailleurs, comme Mme de Coster le souligne à juste titre, des formations pour les enseignants et les membres des CPMS sont organisées chaque année par l'Institut de formation en cours de carrière. Elles visent à expliquer les difficultés inhérentes à la dyslexie, à développer des stratégies d'aide aux apprentissages, à partager et à analyser les pratiques pédagogiques personnelles. Ces formations sont gratuites et on s'y inscrit sur une base volontaire. Elles ont un grand succès. Rien que pour l'année scolaire 2009-2010, six sessions sont proposées.

Les solutions aux problèmes scolaires liés à la dyslexie sont élaborées en tenant compte des caractéristiques de chaque élève. L'essentiel consiste à mettre en place un processus qui permette aux médecins généralistes, aux CPMS, aux logopèdes et aux orthophonistes d'être vigilants et d'envisager avec les élèves l'accompagnement le plus adéquat. Pour certains, quelques cours ou séances de remédiation seront suffisantes. En revanche, en cas de troubles multiples ou sévères, il faudra envisager des mesures plus approfondies. Si la dyslexie est bien diagnostiquée, la rééducation ne devrait pas durer longtemps.

Si nécessaire, l'accompagnement par des spécialistes peut se poursuivre dans le secondaire et tout au long de la scolarité. Cependant, l'aide la plus efficace dépend d'un bon et rapide diagnostic.

**Mme Sybille de Coster-Bauchau (MR).** – On a longuement parlé du dépistage. Organiser six sessions de formation des enseignants est une très bonne nouvelle.

Néanmoins, vous n'avez pas répondu à ma question sur les aides financières que peuvent recevoir les parents d'enfants dyslexiques pour faire face aux coûts des nombreuses interventions.

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Tous les services que j'ai mentionnés – l'enseignement spécialisé et les CPMS notamment – sont gratuits. Il n'y a pas d'autres aides prévues, mais certaines écoles proposent d'elles-mêmes de la remédiation.

**Mme la présidente.** – L'incident est clos.

## 2 Interpellation de M. Daniel Senesael à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative à « l'interdiction des GSM dans les établissements scolaires » (Article 73 du règlement)

**M. Daniel Senesael (PS).** – Le Sénat français a récemment voté une loi interdisant l'usage du téléphone mobile dans les écoles pour des raisons de santé. En attendant des certitudes médicales, différents arguments scientifiques plaident en faveur de l'application du principe de précaution vis-à-vis de l'utilisation de ces appareils par des personnes vulnérables comme les enfants. Selon l'Agence wallonne des télécommunications, 74 % des enfants de onze à quatorze ans étaient équipés d'un GSM en 2008 et 8 % des moins de onze ans. Depuis lors, ces chiffres ont encore dû augmenter.

Dans une étude française, dont les résultats sont probablement transposables chez nous, on relève que 58 % des élèves de douze à dix-sept ans avouent avoir déjà fait usage de leur téléphone durant les cours et, plus grave, 7 % reconnaissent l'avoir fait pour filmer leur professeur à son insu.

Recevez-vous des plaintes d'enseignants concernant l'utilisation du GSM durant les cours ou la diffusion de photos ou vidéos sur internet prises à leur insu? Les règlements d'ordre intérieur sont-ils généralement bien respectés? Vous déclariez qu'il serait peut-être utile d'envoyer une lettre aux fédérations scolaires pour leur demander s'il y a lieu de légiférer. Avez-vous envoyé ce document et, si oui, quelles sont les réactions? Entendez-vous faire des recommandations ou donner des conseils aux établissements scolaires sur la gestion des téléphones mobiles dans leur règlement et dans quel sens?

Selon un professeur de la KUL, interdire le GSM dans les écoles diminuerait non seulement l'irradiation par ondes électromagnétiques mais changerait aussi les mentalités. Il faut en effet apprendre aux enfants à n'utiliser le GSM qu'en cas d'urgence. Partagez-vous cet argument? Comment entendez-vous sensibiliser les enseignants à ce sujet?

À propos de l'interdiction du téléphone mobile dans les écoles, vous répondiez récemment à mes collègues qu'« un problème ne se règle pas uniquement par la seule force de la loi. C'est un travail sur le terrain qui permet de le faire, en particulier pour les jeunes. Il faut leur apprendre à vivre ensemble, à renoncer à des avantages personnels et

à poser leurs propres limites. » Cela paraît simple en théorie mais par quels moyens estimez-vous que les écoles puissent y parvenir ?

Sur Facebook, j'ai ouvert la semaine dernière un forum sur l'utilisation des GSM dans les écoles. Plus de cent personnes ont répondu. On s'aperçoit que, de manière générale, les parents ignorent la manière dont leurs enfants utilisent leur téléphone portable.

**Mme la présidente.** – La parole est à M. Rein-kin.

**M. Yves Reinkin (ECOLO).** – Vous me répon-diez il y a quinze jours que vous ne manqueriez pas d'examiner avec vos collègues de la Santé la meilleure manière de rendre effective l'éducation à la santé dans les écoles. Je ne m'attarderai pas sur la nocivité du téléphone mobile mais sur l'évolu-tion de l'image que les jeunes ont de l'autre sexe, image que donnent entre autre les photos et films qui circulent sur les téléphones portables. C'est un problème d'éducation sexuelle et affective. Les équipes de promotion à la santé sont, d'après les échos que j'en ai, relativement démunies par rap-port à ce phénomène. Comment pourrions-nous davantage les soutenir ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion so-ciale. – Nous sommes, me semble-t-il, d'accord sur la nécessité d'être vigilant aux problèmes de santé qu'entraînent les technologies sans fil. À en croire certains rapports scientifiques, leurs effets sont loin d'être rassurants. On pourrait également réfléchir à une interdiction du portable dans les transports en commun, tout comme on pourrait remettre en question la diffusion du Wifi.

L'école n'est pas de prime abord le lieu où les jeunes font le plus usage de leur mobilophone, ils l'utilisent davantage après les cours. L'usage du GSM est déjà fortement limité dans l'espace sco-laire par les règlements d'ordre intérieur.

La situation peut varier d'une institution à l'autre. Certaines écoles obligent les élèves à éteindre leur téléphone, d'autres autorisent à les mettre en mode de veille ou sur silencieux. Mais, dans toutes les écoles, il existe un règlement d'ordre intérieur qui en régit l'usage. Une norme supérieure de type décret n'est donc pas néces-saire.

Pour des raisons pédagogiques et éducatives, les règlements d'ordre intérieur ont d'ailleurs été adaptés aux déviances liées à l'utilisation des té-léphones portables. On ne peut en effet accep-ter qu'un téléphone sonne ou que les élèves com-mencent à discuter avec d'autres par téléphone

pendant les cours. Mais l'établissement de règles est justifié aussi par d'autres situations, plus sur-prenantes, comme les vols et le dépôt de plaintes par des parents, la prise de photos indéli-cates, les communications avec l'extérieur, les fraudes aux examens, etc.

Traditionnellement, les chefs d'établissement et les équipes éducatives traitaient ce genre de si-tuations mais on constate que cela peut aller plus loin. Comme je l'ai précisé, la règle la plus fré-quente prescrit que le mobile reste éteint ou en état de veille en classe ou dans l'enceinte de l'école. Cependant, tout interdit, surtout chez les adoles-cents, s'accompagne de transgression.

Vous évoquez la prise et la diffusion d'images d'élèves ou d'enseignants à leur insu ou l'introduc-tion d'images, qui n'ont pas leur place dans l'école. Dans ces cas, les règlements d'ordre intérieur s'ap-puient sur la législation relative au droit à l'image. Désormais, les parents et les élèves sont informés de leurs droits et leurs devoirs en la matière lors de l'inscription. La procédure prévoit en effet de faire signer aux parents ou à l'élève majeur un do-cument précisant qu'ils ont été informés des dispo-sitions légales intégrées au règlement d'ordre inté-rieur relatives au droit à l'image et au respect de la personne.

En outre, les personnes qui auraient subi un préjudice disposent de recours légaux, et peuvent déposer une plainte au tribunal. À ce jour, mon ca-binet n'a pas reçu de plaintes d'enseignant concer-nant l'utilisation du mobilophone en classe ou la diffusion d'images prises à leur insu, mais nous sa-avons que des infractions de ce genre ont déjà eu lieu.

Les problèmes liés à l'utilisation du mobile ex-cèdent la dimension sanitaire. Ils relèvent en effet de l'apprentissage de la vie en société. En s'inspi-rant de l'exemple français, nous pourrions adopter une législation contraignante. Dans ma réponse à une question d'actualité, je proposais d'interro-ger les pouvoirs organisateurs sur le sujet mais aujourd'hui, je pense qu'il serait plus constructif de s'adresser directement au Conseil général de concertation de l'enseignement secondaire et fon-damental. J'ai par ailleurs déjà contacté Mme Fa-dila Laanan pour envisager d'autres mesures.

La question est très complexe et nous n'y arri-verons pas en quinze jours, mais nous avons pris les contacts nécessaires et nos collaborateurs exa-minent déjà différentes pistes.

Je reste perplexe : un décret ne serait-il pas disproportionné pour résoudre ce problème ? Un décret qui interdirait le mobile à l'école ne sera

pas moins contourné qu'un règlement d'ordre intérieur.

Voyez les difficultés que rencontrent nos écoles pour lutter contre le tabagisme des adolescents, malgré une interdiction formelle de la cigarette dans l'école. En dépit des règlements et de la vigilance des équipes sur le terrain, on constate toujours des transgressions. Une norme appliquée dans une école, parfois en concertation avec les élèves, aurait-elle moins de valeur qu'une norme votée au parlement de la Communauté française ?

J'ai déjà insisté sur l'importance du travail éducatif. Il est essentiel. L'école a entre autres pour mission d'éduquer à la vie sociale.

Une réglementation éducative doit poser des limites pertinentes. Dans le cas présent, ces limites relèvent des règles de bienséance, de la nécessaire attention portée aux autres et de l'instauration d'un bon climat de travail scolaire.

Une éducation bienveillante et émancipatrice vise à l'appropriation par la personne de savoirs, de normes, de valeurs, d'expériences qui lui permettront d'exercer son discernement. Il n'est pas toujours fructueux d'imposer de l'extérieur des normes aux adolescents, en particulier si nous voulons respecter notre culture de la négociation. L'école est en effet le reflet de la société. Depuis près de cinquante ans, une mutation culturelle de grande ampleur, largement décrite dans la littérature philosophique et sociologique, nous a fait passer d'une régulation autoritaire avant mai 68 à une régulation négociée. Pour les jeunes comme pour les adultes, il ne s'agit plus désormais d'adopter des valeurs, d'appliquer des règles et d'obéir à des consignes imposées. Les sociologues parlent de négociation des valeurs, de co-production des normes par les acteurs. Ces processus sont de plus en plus repris par la gestion des ressources humaines. Un processus d'intériorisation consenti des normes et des contraintes me semble être plus efficace sur le long terme. Il faut démontrer aux jeunes le sens de la loi, de préférence dans la vie quotidienne, voire les impliquer dans la construction de la règle de vie commune. Cela peut d'ailleurs se faire au Conseil de participation, où les élèves sont représentés aux côtés d'autres acteurs, y compris de partenaires de la société civile.

Les modalités de cette éducation relèvent de la responsabilité des acteurs de terrain, qui sont les meilleurs juges en la matière. Éduquer est un travail d'invention permanente, de situation en situation, en suscitant une attitude réflexive de la part des jeunes, y compris sur les enjeux de santé. Le cas que vous évoquez n'est peut-être pas

prévu dans la norme et pourrait évidemment l'être, comme d'autres problèmes. Ce travail est tout sauf simple et il n'existe pas de mode d'emploi universel.

Mon rôle n'est pas de donner aux enseignants et éducateurs des consignes éducatives strictes qui risquent d'être réductrices. Le bilan parfois négatif de réformes pédagogiques forcées a montré que les acteurs de terrain doivent être les créateurs de leurs propres outils, y compris pour l'éducation sociale et sanitaire.

La bonne gestion du mobilophone s'inscrit aussi dans une éducation à la santé. Actuellement, nous ne pouvons mesurer les risques. Il n'y a aucune certitude pas d'indications fiables. Du reste cela relève des compétences de la ministre de la Santé.

L'image sociétale de l'utilisateur du téléphone mobile doit être traitée en priorité. Les jeunes s'identifient à des modèles, comme les parents qui utilisent continuellement les mobiles. Une sensibilisation aux risques des ondes vaut pour les adultes, pour les publicitaires ou les étudiants de l'enseignement supérieur, qui sont des références pour les ados. Il n'est pas légitime d'isoler la question dans le cadre de l'école, qui est un lieu parmi d'autres. Au contraire, il faut l'envisager dans la perspective d'une politique globale de santé.

Ma philosophie est de respecter l'autonomie des établissements, seuls en mesure d'identifier le niveau acceptable d'utilisation. Dans le décret « missions » il est prévu, rappelons-le, qu'il faut promouvoir le développement harmonieux de la personne à l'école.

**M. Daniel Senesael (PS).** – Merci, madame la ministre, de votre réponse étayée, qui reprend nos différentes préoccupations : la santé, l'éthique, la protection de la vie privée et les usages tolérés du téléphone mobile.

Je partage votre point de vue sur le fait que l'interdit s'accompagne souvent de transgression, surtout à l'âge critique de l'adolescence. L'apprentissage de la vie en société est à privilégier. Il faut pour cela organiser une action de sensibilisation dès la rentrée scolaire et y associer tous les acteurs : enseignants et éducateurs, dont il ne faut plus rappeler le rôle pédagogique, mais aussi les CPMS. J'aimerais y ajouter les parents, qui parfois incitent malgré eux à un usage intempestif du GSM par leurs enfants parce qu'ils veulent un contrôle étroit de l'enfant, de ses activités, ses repas, et cætera. On pourrait envisager d'attirer leur attention sur ce sujet lorsqu'ils donnent leur agrément au règlement d'ordre intérieur.

En tant qu'ancien professeur de morale, je partage l'avis de M. Reinkin. Il a souligné à juste titre que l'image des femmes véhiculée sur les mobilophones est souvent négative, péjorative. Les cours ou sensibilisations à l'éducation affective et sexuelle devraient donner l'occasion aux enseignants de discuter de cette question avec les élèves.

Mme la présidente. – L'incident est clos.

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

Mme Françoise Bertieaux (MR). – Madame la ministre, nous avons récemment participé ensemble, mais également avec M. Reinkin et d'autres collègues, à une soirée consacrée à l'enseignement de promotion sociale. Cependant, le traitement de certaines questions d'ordre pratique m'ont laissée sur ma faim.

Comme vous le savez, cet enseignement concerne près de 60 000 élèves dans le secondaire inférieur, plus de 80 000 élèves dans le secondaire supérieur et plus de 31 000 étudiants dans le supérieur.

Son public est très large, du chômeur au retraité, en passant par le jeune élève ou l'enseignant.

Pourtant, cet enseignement a été et est régulièrement délaissé, et je me désespérais, au cours de la législature précédente, de voir le désintérêt total de Mme Arena, chargée de cette compétence. J'ai cependant apprécié la manière dont M. Tarabella, pendant l'année qu'il a passée parmi nous, a découvert l'importance de cet enseignement, sans pour autant intervenir.

Les jeunes ou moins jeunes à qui cet enseignement donne une deuxième chance d'acquérir une formation ou un diplôme ne sont pas toujours traités de la même façon que les élèves d'une filière classique dans l'enseignement de plein exercice.

Or ce terme de deuxième chance, que certains ne veulent pas employer aujourd'hui, est pour moi essentiel.

Je désirerais savoir où en est la collaboration entre les filières de plein exercice et de promotion sociale. Dans l'institution où je suis très active, nous nous efforçons de créer des liens entre l'ensei-

gnement de plein exercice et la promotion sociale. Mais cette collaboration se déroule-t-elle correctement en Communauté française ?

En tant que ministre compétente à la fois pour l'enseignement obligatoire et celui de la promotion sociale, pouvez-vous nous donner l'espoir d'un renforcement des liens entre ces deux filières ?

L'enseignement de promotion sociale remplit un rôle pour des milieux particuliers, comme les établissements pénitentiaires, mais dans quelle mesure les IPPJ y recourent-ils ? Vos collègues qui se sont succédé dans l'aide à la jeunesse savent à quel point nous voulons que la mission d'enseignement soit remplie pleinement et correctement au sein des IPPJ. En effet, c'est un des gages de la réinsertion des jeunes.

L'enseignement de promotion sociale est-il déjà présent dans ces institutions ? Si oui, de quelle manière et comment le renforcer ?

Les perspectives de collaboration entre l'enseignement de promotion sociale et l'enseignement à distance sont nombreuses. C'était d'ailleurs l'une des grandes préoccupations de Mme Dupuis lorsqu'elle détenait le portefeuille de l'enseignement supérieur.

Voici huit ans, nous avons eu l'occasion de visiter, avec Mme Dupuis, des institutions québécoises qui faisaient de l'enseignement de promotion sociale à distance. C'était une avancée technique extraordinaire. En Communauté française, en 2009, nous n'y sommes pas encore. Peut-on attendre du progrès de l'usage de ces techniques modernes ?

Par ailleurs, tous les députés communautaires connaissent des personnes qui ont suivi des formations professionnelles et qui aimeraient les voir sanctionnées par un diplôme. Des collaborations plus étroites entre nos institutions régionales de formation et la promotion sociale permettraient de délivrer des certificats pour les formations professionnelles et des diplômes aux personnes qui complètent plusieurs unités de formations.

Je n'ai pas le sentiment, sauf pour certaines formations particulières, qu'une procédure ou des protocoles d'accord existent. Je me demande si l'accord-cadre de coopération relatif à la formation en alternance entre la Communauté française, la Région wallonne et la Cocof est suffisamment clair et exhaustif, ce dont je doute.

Dans les institutions de promotion sociale on est aussi préoccupé par l'inscription de la promotion sociale dans le processus de Bologne. Nous nous sommes tous réjouis de cette décision sous

la précédente législature. Mais, à la suite de cette disposition, les deux ans de formation sont devenus trois. Dans l'enseignement supérieur, un certain nombre de formations de promotion sociale sont suivies par des personnes qui travaillent déjà et veulent, grâce à un diplôme supplémentaire, améliorer leur perspective de carrière. Cela occupe quasiment toutes leurs soirées en semaine. Avec l'augmentation du nombre d'années de formation, elles devront soutenir ce rythme non plus deux mais trois ans. Du coup, le nombre d'abandons augmente et, dans certaines filières, le nombre d'inscrits sans emploi s'accroît.

Des statistiques viennent-elles confirmer ces considérations des acteurs de terrain ?

Quoique je considère que maintenir la promotion sociale dans le processus de Bologne soit essentiel car les bachelauréats doivent conduire aux masters et donc se dérouler en trois ans, ne pourrait-on pas mieux valoriser les acquis professionnels des personnes qui travaillent tout en gardant le même nombre de crédits ? Cela allégerait la durée de la procédure d'obtention du bachelauréat. Nous devons étudier cette question car il n'y a pas de solution toute faite.

J'ai regretté l'autre soir que cet aspect très concret ne soit pas abordé. Un organe de pilotage de l'enseignement de promotion sociale ne serait-il pas utile au même titre que celui qui existe pour l'enseignement obligatoire ?

**Mme la présidente.** – La parole est à M. Saint-Amand.

**M. Olivier Saint-Amand (ECOLO).** – L'enseignement de promotion sociale joue un rôle fondamental dans la formation tout au long de la vie et dans l'accès du plus grand nombre à l'enseignement et à la formation.

Ce type d'enseignement doit être consolidé pour plusieurs raisons : il s'appuie sur des pédagogies d'adultes et touche des populations d'origines très diverses ; il organise une formation allant du secondaire au supérieur et permet ainsi une mobilité verticale et horizontale avec une grande souplesse qui se remarque dans les contenus et dans les partenaires de formation ; il fait partie de l'offre de service public et, à ce titre, est donc certificatif ; il valide et valorise les acquis de l'expérience.

Aujourd'hui, l'enseignement de promotion sociale doit faire face à de nombreuses difficultés et notamment à une certaine forme de concurrence avec le privé. Les agences de travail intérimaire se préparent à investir massivement dans la formation des travailleurs. Les hautes écoles et le service public de l'emploi (Forem Formation et Bruxelles

Formation) interviennent également dans ce secteur. Il faut donc soutenir le développement de l'enseignement de promotion sociale. Dans la Déclaration de politique générale, le gouvernement s'était d'ailleurs engagé à « accorder une priorité particulière à cet enseignement en tant qu'acteur de la formation tout au long de la vie ».

En complément aux propos de Mme Bertieaux, j'aimerais évoquer trois dimensions spécifiques à cet enseignement :

Tout d'abord, des outils et une structure de pilotage commune à l'ensemble des réseaux d'enseignement. Contrairement à l'enseignement obligatoire, l'enseignement de promotion sociale n'en dispose pas. C'est problématique. Comment suivre l'évolution de sa population, cerner les causes d'abandon et de décrochage, développer des stratégies de remédiation et d'aide à la réussite ? Comment optimiser l'offre de formation sans données objectives ? Il me revient par exemple qu'en ce début d'année scolaire, les inscriptions seraient en baisse dans le Hainaut et particulièrement dans la région montoise. J'imagine que vous n'êtes pas en mesure de confirmer ou d'infirmer ce constat et je reviendrai ultérieurement sur cette question. Si elle se confirmait, cette situation serait préoccupante étant donné le rôle d'insertion professionnelle joué par la promotion sociale. Quelles seraient les causes d'une telle baisse : le passage du bachelauréat à trois ans, comme le suppose Mme Bertieaux ? Une orientation des candidats vers des structures privées ? Ou des contrôles des inscriptions plus sévères ayant une incidence sur le nombre de faux inscrits existant par le passé ?

Ensuite, la création de « pôles de formation ». Dans une perspective de concertation et d'harmonisation de l'offre de formation à l'échelle des territoires, la DPC a prévu de renforcer la collaboration entre opérateurs impliqués dans la formation tout au long de la vie. Ceci « passera par l'extension de la dynamique des bassins au secteur de la formation professionnelle et des fonds sectoriels par la création de pôles de formation ». Il est également prévu « d'élargir l'offre pour favoriser les sections ou unités de spécialisation formant aux métiers en pénurie, aux fonctions critiques et aux métiers de demain, en particulier ceux liés aux filières concernées par les alliances emploi-environnement ». L'appui aux alliances entre emploi et environnement par des formations est particulièrement important pour la bonne application du plan « Marchal 2.vert ». Pouvez-vous nous donner des précisions sur cette réflexion, sa forme, les acteurs associés et le délai de dépôt des résultats ?

Enfin, les enseignants de promotion sociale eux-mêmes. Afin de rendre leur carrière plus attrayante, le gouvernement a prévu de reprendre « dès le début de la législature la réflexion sur les titres requis et suffisants, en lien avec les autres niveaux d'enseignement (...) et de veiller à une plus grande perméabilité entre carrières dans l'enseignement de promotion sociale et secteurs privés et publics ». Pouvez-vous nous donner des précisions sur cette réflexion, sa forme, les acteurs qui y seront associés et le délai de dépôt de conclusions ?

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Nous nous accordons sur le rôle essentiel que joue dans notre société l'enseignement de promotion sociale. C'est d'ailleurs pour cette raison que j'ai accepté avec grand intérêt d'assumer cette compétence. Les collaborations entre l'enseignement de promotion sociale en Communauté française et la filière classique de l'enseignement de plein exercice sont nombreuses.

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

Je pense par exemple à l'Institut de l'enseignement de promotion sociale de la Communauté française à Péruwelz, qui organise des cours de remédiation au profit des étudiants de l'athénée de Péruwelz. Je pense également à l'Institut de promotion sociale de la Communauté française d'Uccle qui organise des cours de langue durant les vacances pascales et estivales afin d'aider les jeunes en difficulté. On constate des échanges de ce genre dans l'enseignement supérieur de type court, comme des modules de propédeutique organisés par plusieurs écoles au profit des étudiants du supérieur, comme l'ULB qui organise de l'enseignement de promotion et de formation continue, ou encore des synergies entre l'enseignement de promotion sociale de la Communauté française d'Uccle et l'école Ilya Prigogine.

Concernant les demandes de formation à destination des jeunes dans les IPPJ, j'entends favoriser tout rapprochement qui pourrait susciter l'intérêt des jeunes. Toutefois n'oublions pas que, dans la plupart des cas, ces jeunes sont encore soumis à l'obligation scolaire.

Actuellement il n'y a pas de partenariat entre l'enseignement de promotion sociale et l'enseignement à distance. Cependant le projet est à l'étude. Ces deux domaines sont d'ailleurs regroupés dans une même cellule de travail de mon cabinet. Ce choix organisationnel est favorable à la réflexion, à laquelle l'administration prendra part dans un second temps.

Vous savez par ailleurs que le système des passerelles me tient à cœur. Nous y avons beaucoup travaillé l'an dernier pour l'enseignement supérieur mais cela doit se construire progressivement. Concernant la passerelle entre le cursus en IFAPME et l'enseignement de promotion sociale, une convention-cadre en détermine les modalités de sorte que les stagiaires de l'IFAPME puissent obtenir un certificat de la Communauté française. Cette convention, qui porte sur la période 2009 à 2011, concerne trois métiers : coiffeur, traiteur organisateur de banquets et menuisier. L'expérience en cours sera évaluée.

En outre, à partir de septembre 2011, les porteurs d'un certificat d'apprentissage délivré par l'IFAPME auront la possibilité d'obtenir un certificat d'enseignement secondaire supérieur via l'EPS. Ce sont des premiers éléments et il faudra renforcer davantage les synergies.

Par ailleurs, la durée du baccalauréat dispensé dans l'enseignement de promotion sociale est en effet passé de deux à trois ans, conformément aux dispositions du processus de Bologne. Si nous ne l'avions pas fait, l'enseignement de promotion sociale aurait été exclu de ce processus. Je précise d'ailleurs que la majorité des formations était déjà organisée ainsi. Les autres ont vu leur nombre de périodes augmenter de manière importante notamment par des heures de stages supplémentaires ou par la valorisation du temps consacré à l'épreuve intégrée, c'est-à-dire au travail de fin d'études.

Aujourd'hui, il semble qu'il n'y ait pas de diminution d'affluence pour ces formations, excepté le cas que vous évoquiez tout à l'heure. Je n'ai pas de données. Aucun organe de pilotage ne peut l'infirmier ou le confirmer mais, pour l'instant, il ne semble pas y avoir eu de désaffection significative à cause du passage de deux à trois ans d'études. Au contraire, la perspective d'obtention d'un titre de bachelier a entraîné une augmentation du nombre d'étudiants dans certaines formations.

Pour la valorisation des titres acquis et de l'expérience professionnelle, le conseil des études est déjà compétent, en vertu de l'article 8 du décret. Certes, il n'est pas simple, sur le terrain, de valoriser les acquis de l'expérience de manière homogène et il reste encore beaucoup à faire dans ce domaine ; en tout cas, c'est possible.

En l'absence d'organe de pilotage, il est également difficile d'avoir des données chiffrées pour estimer l'ampleur des abandons. Il faudrait en effet renforcer les équipes mais vu la situation budgétaire, cela sera difficile.

Certains établissements organisent de manière spontanée et volontaire, des processus qui favorisent l'accrochage.

Je vous rejoins entièrement sur l'importance de créer un organe de pilotage. J'ai d'ailleurs ouvert une réflexion à ce sujet dans mon cabinet et nous avons déjà tenu une première réunion avec l'administration. Cela ne peut se réaliser du jour au lendemain, mais nous aurons effectivement besoin de cet organe pour soutenir encore mieux la promotion sociale.

Les pôles de formation constituent évidemment l'un des chantiers sur lesquels nous fondons de grands espoirs, dans la ligne de l'expérience qui a démarré à Charleroi. Comme vous le savez, le plan « Marshall 2.vert » est actuellement débattu au sein du gouvernement. Je ne puis donc pas vous répondre. Sachez toutefois que 20 000 périodes sont déjà prévues pour 2010. La majorité a évidemment le souci d'essayer, dans le contexte actuel, d'articuler au mieux les différents types de formation, pour avoir les formations les plus efficaces et les mieux organisées.

**Mme Françoise Bertieaux (MR).** – Je me permets d'insister, madame la ministre, sur un élément qui me tient fort à cœur : le rôle que la promotion sociale peut jouer pour les jeunes en IPPJ. Un jeune qui sort d'une IPPJ sans pouvoir se réinsérer dans l'enseignement obligatoire court un risque accru d'échec, car il est déjà très souvent en décrochage scolaire. Étant beaucoup plus flexible que l'enseignement obligatoire, la promotion sociale peut donc remplir un rôle extrêmement important.

Deuxième remarque : les passerelles, oui, les ponts de singe, non. Je me fonde sur les expériences passées. Je pense aux infirmières brevetées souhaitant devenir des infirmières graduées ; ces formations étaient de véritables parcours d'obstacles. Si passerelles il y a, elles doivent faciliter le parcours et non rendre la vie impossible à des personnes qui, parfois, ont une activité professionnelle et une vie familiale.

Par ailleurs, les liens entre la formation professionnelle et la promotion sociale sont insuffisants. L'un des grands enjeux de cette législature est d'arriver à faire s'interpénétrer les expériences, pour que les personnes suivant des formations professionnelles puissent en faire des modules conduisant progressivement à un diplôme qui les valorisera sur le marché de l'emploi.

Pour ce qui est du passage de deux à trois ans, je n'ai pas dit que cela avait provoqué nécessairement une désaffectation, voire une augmenta-

tion du nombre d'abandons, mais qu'il y avait eu, dans certaines filières en tout cas, un glissement du type de population qui s'inscrit : on a constaté une diminution du nombre de personnes actuellement au travail et une augmentation du nombre de personnes qui ne sont pas au travail et s'inscrivent pour les motifs que j'ai évoqués plus haut.

Certaines filières de promotion sociale sont en train de se vider, non pas qu'elles soient dépourvues d'intérêt mais parce qu'elles subissent la concurrence de formations organisées au sein des entreprises. Par exemple, le baccalauréat en assurances perd de sa substance parce que les grosses compagnies organisent pour leurs employés des modules de formations plus pratiques, directement opérationnelles, mais non certifiantes.

Contents de pouvoir suivre les cours pendant leurs heures de travail, les employés vite formés n'auront en revanche pas un diplôme valable en dehors de l'entreprise. Au bout du compte, ils ne seront pas gagnants.

Nous sommes d'accord sur la nécessité d'un organe de pilotage.

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

#### **4 Interpellation de Mme Caroline Persoons à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative aux « enfants à haut potentiel » (Article 73 du règlement)**

**Mme Caroline Persoons (MR).** – Les familles dont un enfant possède des capacités particulières, avec un QI supérieur à la moyenne, connaissent des difficultés relationnelles, des problèmes psychologiques, sociaux et d'hypersensibilité. Comment les aider ?

Les jeunes à haut potentiel représentent 2,5 pour cent des élèves. Il leur faudrait un encadrement spécifique à cause de ce qui a priori peut sembler un atout, mais se révèle souvent source de problèmes, dont paradoxalement le décrochage scolaire. Des mesures adéquates permettraient de détecter ces jeunes dans leur classe afin de mieux les accompagner et d'adapter leur cursus scolaire à leur caractéristique, en protégeant leurs liens sociaux.

La France a opté pour un système d'écoles pour surdoués, ce qui peut poser des problèmes d'intégration sociale. En Communauté française, nous avons choisi l'option de les maintenir dans le

cursus scolaire normal avec une individualisation de l'aide.

Il est également possible d'accélérer le parcours scolaire en le débutant plus tôt ou en sautant une classe. Ces expériences nous amènent au constat que l'aménagement pédagogique est positif. En 1999, sous le ministère de M. Pierre Hazette, un réseau d'action inter-universitaire avait été créé. À travers lui, des centres et lieux d'accompagnement des familles ont vu le jour.

Je voudrais vous interroger sur la formation des professeurs. Si les élèves et les familles se sentent en difficulté, il en est de même pour les professeurs. Avoir un enfant à haut potentiel dans sa classe demande d'adapter sa pédagogie parce que ces enfants réagissent mal à toute manifestation d'autorité.

Des modules de formation continuée de sensibilisation ont été créés mais j'aimerais savoir combien d'enseignants les suivent et si ces modules sont proposés systématiquement ou dispensés à la demande? Des solutions sont-elles envisagées pour compléter la formation initiale des enseignants, à l'instar de ce qui a été fait pour les enfants handicapés? Quant à l'accélération du parcours scolaire, pouvez-vous nous préciser le nombre d'enfants qui entrent dans l'enseignement primaire avant l'âge légal? Combien d'enfants passent-ils précocement dans des classes supérieures? Quel bilan global peut-on tirer?

Des parents m'ont dit s'être adressés à des centres universitaires pour recevoir un accompagnement et des conseils mais ont eu des difficultés à obtenir un rendez-vous. Cela fait-il partie des compétences de la Région wallonne et de la Cocof ou de la Communauté française?

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Grâce au Service général du pilotage du système éducatif, nous disposons d'indicateurs précis sur le nombre d'élèves qui entrent dans l'enseignement primaire avant l'âge légal et sur ceux qui ont un ou, parfois, deux ans d'avance par rapport à un parcours scolaire normal.

Par recoupement, nous disposons aussi de données précises relatives aux sauts d'années dans l'enseignement fondamental. Les derniers chiffres remontent à l'année scolaire 2007-2008 au cours de laquelle 838 élèves sur 54 396 (1,54 %) sont entrés avec une année d'avance en première année primaire, et 1 082 sur 47 000 (2,30 %) en 6e. Cette augmentation est logique parce que des sauts de classe peuvent avoir lieu tout au long de l'enseignement primaire.

Ce chiffre se stabilise ensuite autour de 1,5 à 2 % au cours du secondaire.

Dix élèves en 5e primaire et vingt en 6e comptent deux ans d'avance. Ces nombres sont insignifiants (0,05 % de la population).

Entre 2006-2007 et 2007-2008, on compte 96 passages directs de la 3e maternelle à la 2e primaire, 230 de la 1re primaire à la 3e, 207 de la 2e à la 4e, 162 de la 3e à la 5e. Au-delà, le nombre de sauts d'année augmente encore, mais il s'agit sans doute davantage d'élèves qui quittent l'école primaire sans avoir réussi. C'est un autre phénomène qui invite à la prudence dans les interprétations.

Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que la majorité des élèves qui sautent une classe en début de scolarité primaire sont des enfants à haut potentiel. Nous nous réjouissons que notre système d'enseignement permette cette différenciation positive.

Tous les élèves à haut potentiel ne se retrouvent pas dans cette situation. Des capacités intellectuelles supérieures à la moyenne n'entraînent pas automatiquement une plus grande maturité émotionnelle, relationnelle, affective ou sociale. Ainsi l'avancement scolaire des enfants et des adolescents à haut potentiel n'est pas toujours indiqué et peut même se révéler contre-productif. C'est l'ensemble des capacités qui doit être pris en considération dans un dialogue permanent entre l'enfant, ses parents, les enseignants et l'équipe tridisciplinaire du centre PMS, invité par le législateur à remettre un avis non contraignant sur l'opportunité d'une telle décision.

Mme Persoons a relayé les propos de parents qui se plaignent de la difficulté d'avoir des contacts avec les spécialistes dans l'enseignement supérieur.

**Mme Caroline Persoons (MR)**. – Le centre interdisciplinaire de recherche a notamment pour mission de recevoir les parents et de les conseiller.

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Je ne me prononcerai pas sur ce point.

Pour gérer la situation dans le maternel ou dans le primaire, je pense que le CPMS est le mieux placé pour faire des recommandations aux parents concernés.

Paradoxalement, certains élèves à haut potentiel intellectuel se trouvent parfois en grande souffrance à l'école et en échec sur le plan des résultats. Ces enfants et adolescents doivent pouvoir bénéficier d'un accompagnement adapté. Les CPMS ne se limitent pas à établir le quotient intellectuel, ils

doivent aussi aider les élèves à gérer leurs difficultés tout au long de leur cursus.

Plusieurs formations sur cette question sont organisées en Communauté française. Au cours de l'année scolaire 2008/2009, l'Institut de formation continue en avait programmé deux (« Identifier et accompagner les élèves à haut potentiel, initiation et découverte du concept » et « Identifier et accompagner les élèves à haut potentiel, approfondissement et mise en place de mesures pédagogiques adaptées ») à l'attention des enseignants et des membres des CPMS du fondamental et du secondaire ordinaire ou spécialisé. Ces sessions avaient pour objectif de faire découvrir la diversité du concept de haut potentiel chez les enfants et les adolescents ; de faire apparaître les profils scolaires des jeunes à haut potentiel, leur habileté particulière et leurs attitudes face à l'apprentissage ; de mettre en évidence les caractéristiques, les besoins et les difficultés scolaires pouvant être liées à la problématique et, enfin, d'amener les participants à trouver des réponses mesurées et appropriées aux besoins éducatifs des jeunes à haut potentiel.

Ces sessions ont été dispensées par l'association interfacultaire des FNDP, de l'UCL, l'ULB, l'UMH et l'ULg.

Les solutions présentées aux participants proviennent des recherches de l'association. Ce sont des formations de haut niveau. Il y a eu dix-neuf inscriptions pour l'initiation au fondamental, dont onze membres de CPMS ; six pour le niveau approfondi au fondamental, dont cinq membres de PMS ; douze pour l'initiation au secondaire, dont six membres de CPMS et huit pour le niveau approfondi au secondaire, dont trois membres de CPMS.

L'IFC organise encore ces formations pour l'année scolaire 2009-2010 et propose une session d'initiation en janvier et février et une session d'approfondissement en février et mars. Cette année, une session supplémentaire de quatre jours intitulée « accompagner les jeunes à haut potentiel grâce à l'approche neurocognitive et comportementale » sera organisée. Toutes ces formations sont dispensées par le même opérateur regroupant les diverses associations interfacultaires que j'ai citées précédemment.

Ces formations connaissent un grand succès tant auprès des enseignants que des équipes PMS. Les inscriptions à la première formation sont déjà closes. Je m'en réjouis car ces formations sont un lieu de rencontre et d'articulation important pour les opérateurs de recherche et de formation comme les universitaires et les acteurs de terrain. Elles de-

vraient en outre améliorer la qualité de l'accompagnement de ces élèves à besoins spécifiques.

**Mme Caroline Persoons (MR).** – Les enseignants sont très demandeurs de formations et d'une grille d'identification des enfants à haut potentiel. Les équipes de formateurs sollicitent un cadre légal et juridique pour pérenniser leurs pratiques. Il est important de poursuivre et de développer ces formations.

L'accompagnement des parents dont l'enfant a un handicap physique ou mental est prévu mais il n'existe pas pour ceux dont l'enfant a un haut potentiel. Pourtant ces parents rencontrent des difficultés importantes ; il faudrait donc y songer. Même si leur action est très positive, les PMS doivent s'occuper d'un grand nombre d'enfants et ne peuvent assurer le suivi continu dont les enfants à haut potentiel ont besoin.

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

## 5 Ordre des travaux

**M. le président.** – La question de Mme Anne Barzin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative aux « difficultés de poursuivre le projet de l'immersion linguistique dans l'enseignement secondaire au sein d'une même zone géographique », est retirée.

## 6 Question orale (article 78 du règlement)

### 6.1 Question de Mme Florine Pary-Mille à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative à « l'inadaptation des rythmes scolaires en Communauté française »

**Mme Florine Pary-Mille (MR).** – Dans la Déclaration de politique communautaire, il est prévu que « le gouvernement lancera une étude sur l'organisation du temps et des rythmes scolaires. Cette réflexion aura pour objet d'identifier des pistes permettant d'améliorer les conditions d'apprentissage et d'instaurer une meilleure qualité de vie dans les écoles et les établissements. » Le sujet a déjà fait couler beaucoup d'encre, et les avis divergent.

Ainsi, le professeur français M. Montagner affirme dans un de ses ouvrages qu'« aucun enfant ne peut mobiliser ses capacités d'attention, de traitement de l'information, de mémorisation

et ses ressources intellectuelles pendant six heures de temps contraint ». Il préconise pour les élèves un temps de présence en classe ne dépassant pas quatre à quatre heures trente pour les jours pleins et de deux heures trente à trois heures les mercredis matin, l'après-midi étant consacrée à des activités culturelles ou sportives. Il recommande également d'organiser l'année scolaire en une succession de six à sept semaines de classe et de deux semaines civiles de vacances. Ce spécialiste déplore qu'en France, tout comme en Communauté française et en Autriche, la journée scolaire soit la plus longue du monde. Il est un fait connu des enseignants que certaines périodes de cours sont considérées comme gâchées du fait du manque d'attention des élèves. Au fur et à mesure de l'avancement de l'année scolaire, le nombre de visites chez le médecin augmente pour cause de fatigue, trouble du comportement ou difficulté d'endormissement.

À l'inverse, le docteur Challamel ne trouve pas la journée d'enseignement trop longue, mais insiste sur les bienfaits de la mise en place de modalités d'enseignement différentes en classe maternelle, primaire et secondaire. Il est un fait que les capacités de travail intellectuel varient avec l'âge. Un élève entre six et huit ans pourra en moyenne se concentrer pendant deux heures. Cette moyenne passe à trois heures pour un élève de huit à dix ans. Or en Communauté française ainsi que dans d'autres pays européens le temps annuel est identique pour tous les élèves de l'enseignement primaire.

Changement pour l'égalité, mouvement socio-pédagogique, souligne qu'avec une moyenne de 180 jours de cours par an, l'enseignement de la Communauté française se situe dans la moyenne de la durée de l'année scolaire des pays voisins. Il propose de dissocier le temps de présence des élèves à l'école et le temps de travail des enseignants dans l'enseignement obligatoire, qui est toujours calculé en nombre d'heures de classe et donc comptabilisé en termes de présence face aux élèves.

Compte tenu de tous ces avis contradictoires, il importe d'être prudent dans le débat. Pour preuve les résultats mitigés de l'expérience de la semaine de quatre jours. Si cette formule favorise la vie familiale en fin de semaine, elle comporte des inconvénients, comme la diminution des contacts entre parents et enseignants, la complexité de l'organisation pratique de garde d'enfant pour les familles ainsi qu'une réduction du temps d'enseignement. En 1991, une commission sur les rythmes scolaires avait suggéré de réorganiser le calendrier en faisant alterner sept semaines de classe et deux semaines de congé. Ce projet n'avait pas été re-

tenu.

Comment comptez-vous organiser la réflexion sur cette question ? Quelles sont les méthodes qui permettraient, en aménageant les rythmes scolaires, de faciliter l'apprentissage et d'offrir une meilleure qualité de vie aux élèves ? Envisagez-vous à terme une réforme du système actuel ? Le cas échéant, vous êtes-vous déjà donné une échéance ?

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Vous l'avez souligné, madame, le sujet n'est pas neuf. En 1991, une commission avait été instituée et avait suggéré de réorganiser le calendrier scolaire en alternant sept semaines de classe et deux semaines de congé. Ce projet n'avait pas été retenu car les rythmes scolaires n'auraient plus été compatibles avec ceux des parents et du monde socio-économique.

Il est toutefois utile de réexaminer la question à la lumière des initiatives de l'inspection des académies et du ministre de l'Éducation français, qui proposent d'instaurer une semaine de quatre jours dans l'enseignement. Cependant, cette formule est décriée par des spécialistes en chronobiologie, comme les professeurs Hubert Montagner, psychosociologue, et Marie-Josèphe Challamel, pédiatre et spécialiste du sommeil, exerçant tous deux des responsabilités au sein de l'Institut national de la santé et de la recherche médicale, l'Inserm.

L'aménagement du temps scolaire est depuis plusieurs années un sujet récurrent de l'actualité. Par contre, sur un plan scientifique, les interactions entre l'emploi du temps imposé par l'école et le rythme biologique propre à l'enfant sont peu étudiées. Face à cet enjeu de société, l'Inserm a donc réuni, à la demande de la Caisse nationale d'assurance maladie des professions indépendantes, un groupe pluridisciplinaire d'experts afin de réaliser une analyse critique des travaux publiés au niveau international.

Le rapport de l'Inserm souligne la nécessité d'aller vers une meilleure cohabitation entre le rythme biologique et la vie scolaire. Aujourd'hui, les études françaises en chronopsychologie scolaire, c'est-à-dire l'étude des variations périodiques des niveaux de vigilance et de performance de l'enfant en milieu scolaire, montrent que l'activité intellectuelle des élèves fluctue au cours de la journée et de la semaine. Selon les auteurs, ces deux types de variations n'ont pas les mêmes causes. Les premières sont surtout liées au rythme biologique de l'enfant, tandis que les secondes résultent davantage de l'emploi du temps hebdoma-

daire.

L'ensemble des travaux européens qui ont porté sur l'évolution des performances intellectuelles des enfants au cours de la journée confirment un profil identique caractérisé par une élévation des performances au fil de la matinée scolaire, suivi d'une chute après le déjeuner. Ensuite, la vigilance progresse à nouveau.

Ce profil s'installe entre la fin de la maternelle et la fin du cursus primaire, mais il diffère selon l'âge. Les experts insistent donc pour que des modalités d'enseignement différentes soient adoptées en maternelle, en primaire et en secondaire, ce qui ne simplifie pas les choses. Ils conseillent également de tenir compte du rythme de la vigilance dans l'organisation de la journée. Il serait ainsi préférable de réserver les créneaux horaires les plus favorables à des apprentissages nouveaux nécessitant de l'attention. À l'inverse, il faudrait occuper les moments moins favorables à l'entretien des connaissances ou à des activités plus ludiques. Il apparaît essentiel de ne pas placer en début d'après-midi des matières fondamentales qui nécessitent une grande concentration. Cette recommandation est d'autant plus importante à respecter dans les zones sensibles ou les zones d'éducation prioritaires, ce que l'on appelle chez nous les zones à discriminations positives, où les difficultés scolaires sont plus fréquentes.

On sait en effet que le niveau scolaire, la motivation, la nature de la tâche et le stade d'apprentissage influent sur les rythmes journaliers et les performances intellectuelles. Il ressort de quelques études françaises qu'au cours de la semaine scolaire traditionnelle, le profil classique du rythme intellectuel est observé tous les jours, sauf le lundi où les performances sont moins bonnes.

Cependant, on constate des différences selon la classe d'âge à laquelle appartient l'élève. Le plus haut niveau de vigilance est atteint le jeudi après-midi pour les enfants du groupe préparatoire et le vendredi matin pour ceux du cours élémentaire. Pour tous ces élèves, quel que soit leur âge, la coupure du week-end semble se répercuter négativement sur le jour qui suit, à savoir le lundi.

La semaine de quatre jours semble perturber le rythme intellectuel journalier classique, en particulier quand elle est mise en place dans les zones sensibles. On enregistre alors une rupture de synchronisation entre le rythme propre de l'élève et celui de son environnement, ce qui engendre une chute des performances. Toutefois, lorsqu'il y a des activités extrascolaires, la perturbation s'atténue. Aussi, dans l'attente de résultats plus fouillés sur le sujet, les experts jugent prudent de ne pas

généraliser la semaine de quatre jours.

À l'issue de cette expertise collective, les scientifiques ont formulé plusieurs recommandations. Selon eux, il convient notamment de respecter les besoins en sommeil et le rythme d'alternance de veille et de sommeil de l'enfant qui évolue au cours de la croissance, à l'école et à la maison. Le rythme des parents et les horaires des programmes télévisés ne doivent pas servir de référence à l'heure du coucher des enfants, en tout cas pour les six à douze ans. Il convient aussi de planifier de manière cohérente le temps scolaire, en tenant compte des besoins et des rythmes de l'enfant et de l'adolescent. On pourrait, par exemple, retarder l'heure de début des classes des adolescents, qui ont une tendance naturelle et physiologique à un lever plus tardif. Il faut également proposer un aménagement de la semaine scolaire qui ne perturbe pas le rythme intellectuel journalier de chaque enfant et mette en place des études à grande échelle pour mieux cerner les rythmes des enfants.

Mme Marie-Josèphe Challamel a ainsi établi le profil d'une journée idéale. À l'école, il faudrait prévoir en début de matinée, pendant le creux de vigilance, des activités ludiques ou de révision, en milieu de matinée, les enseignements faisant appel à la mémoire à court terme et, l'après-midi, ceux qui mobilisent la mémoire à long terme. L'enfant devrait faire ses devoirs dès le retour à la maison, dans la foulée, pour profiter du pic d'attention de fin de journée. Quant à l'organisation de la semaine, elle devrait favoriser des matinées dynamiques et actives, avec un lever à heure régulière, pas trop tardif, quel que soit le jour, week-end compris. Travailler quatre jours et demi, plus le samedi matin, semble être l'organisation la plus satisfaisante pour respecter le rythme biologique de l'enfant. Tout serait une question de synchronisation. L'enfant vit souvent en décalage par rapport à son rythme naturel et l'organisation scolaire actuelle participe à cette désynchronisation.

Ce qui précède m'amène à considérer qu'il ne faut pas modifier trop rapidement l'organisation du temps, mais qu'il est sans doute nécessaire de s'informer et inciter davantage les écoles à prendre en compte les rythmes en vigueur, dans le cadre des 182 journées de cours, sans que cela n'empêche de réfléchir à une éventuelle dissociation entre les heures effectuées par les élèves et celles prestées par les enseignants en présence des élèves.

Il est indispensable d'activer les structures de participation institutionnelles comme le Conseil de participation, qui réunit à la fois les acteurs de l'apprentissage et les parents, souvent responsables à leur insu d'une perturbation des rythmes

de vie de l'enfant et de l'adolescent lorsqu'ils sont en dehors du temps scolaire ; je pense particulièrement à l'allongement du temps passé en garderie ou en étude surveillée.

Ainsi, l'application rigide des grilles horaires, particulièrement dans l'enseignement secondaire, en fonction d'impératifs de structure ou de personnel, ne tient généralement pas compte des rythmes biologiques de l'élève et ne participe pas à consolider les moments de vigilance et de concentration.

Une attention croissante des acteurs de la communauté éducative doit donc s'installer au sein des établissements pour repenser l'organisation de la journée scolaire.

Les recommandations les plus pragmatiques liées au taux de concentration selon les moments de la journée guident encore trop peu souvent les responsables de la gestion du temps d'activité.

Pourtant, les progrès accomplis ne nécessitent pas de longues assises sur les rythmes scolaires. Avec de la bonne volonté et la vigilance des responsables institutionnels du système éducatif, des mesures pourraient être prises assez rapidement.

Sans envisager une réforme profonde du système actuel, il me paraît urgent de sensibiliser les acteurs du monde éducatif au sujet. Les rythmes scolaires ne sont pas adaptés aux besoins des enfants. L'organisation du temps journalier répond à des impératifs d'attribution du personnel et aux contraintes liées à l'infrastructure, aux disponibilités de chacun et à l'interdépendance des établissements qui emploient souvent du personnel en interactivité. Néanmoins ces facteurs ne peuvent non plus être balayés d'un revers de la main.

Les instances participatives qui régissent et réglementent le projet pédagogique d'une école devraient se donner comme priorité d'aménager les rythmes de travail en fonction du degré de maturation physiologique de l'enfant et du rythme de vie de ses parents.

Conformément à la Déclaration de politique gouvernementale, je compte lancer une étude pour inventorier les solutions susceptibles d'améliorer concrètement les conditions d'apprentissage et de vie dans les écoles et les établissements. Cette étude ne cherchera pas à refondre les structures ni à réorganiser le calendrier scolaire mais plutôt à mettre l'accent sur diverses initiatives fructueuses d'organisation du temps scolaire journalier pratiquées ici et là.

**Mme Florine Pary-Mille (MR).** – Madame la ministre, merci pour votre réponse exhaustive. La Communauté française peut s'inspirer des expé-

riences menées à l'étranger, bien que les changements impliquent des moyens financiers dont nous ne disposons pas. La question des rythmes scolaires nous tient à cœur car elle peut avoir un impact sur les performances de notre enseignement au regard des normes européennes.

Je vous propose de revenir sur le sujet lorsque votre réflexion sera plus avancée.

## 7 Ordre des travaux

**M. le président.** – Les questions de M. Gilles Mouyard à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative au « contrôle des subventions accordées aux établissements scolaires », et aux « frais de transport des enseignants », sont retirées.

## 8 Questions orales (article 78 du règlement)

### 8.1 Question de M. Daniel Senesael à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative au « cours de 'science du bonheur' »

**M. Daniel Senesael (PS).** – La presse annonçait récemment que l'école *Klein Seminarie* de Hoogstraten dispensera en première année des cours de « science du bonheur » avec l'objectif qu'en fin d'année, les élèves se sentent mieux dans leur peau. Cette matière ne débouchera pas sur des examens. L'idée viendrait des Pays-Bas mais me fait penser au système danois qui mise davantage sur le bien-être des élèves que sur leurs résultats scolaires.

Avez-vous connaissance de cette nouvelle « discipline » et de ce qu'elle recouvre ? S'inscrit-elle dans un cadre pédagogique précis ? Les équivalents flamands de notre service d'inspection pédagogique ont-ils eu pour mission de valider cette expérience ? Que pensez-vous de cette initiative ? À votre connaissance, y a-t-il de tels cours ou projets de cours en Communauté française ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Monsieur le député, à la lecture de votre question, j'ai demandé à mes collaborateurs de chercher des informations sur ce cours de « science du bonheur » dispensé à l'école *Klein Seminarie* de Hoogstraten. Je dois avouer qu'à ce stade, les informations sont lacunaires, le site sur la toile de l'établissement ne fait aucune référence à ce cours.

Seul un article de *Flapuit, de infosite voor het meest noordelijke van de Noordenkempen* y est consacré. Nous pouvons y lire qu'à partir de cette année scolaire, les élèves de 1<sup>ère</sup> année de l'école en question bénéficieront pour la première fois en Flandre d'un cours de « science du bonheur ». C'est un professeur, Mme Else Lambaerts, qui, dans sa recherche de méthodes didactiques innovantes, a découvert ce cours au Pays-Bas et a proposé de l'introduire dans son établissement. Cette enseignante pense qu'il s'agit d'un cours important qui permettra aux élèves d'être mieux dans leur peau et de mieux réussir dans leur cursus scolaire et dans leur vie.

Comme cette expérience pédagogique vient de commencer, il est un peu tôt pour l'évaluer, on ne pourra le faire qu'en fin d'année scolaire. À ma connaissance, de tels cours n'existent pas en Communauté française.

Avant d'enseigner le bonheur, il faudrait peut-être s'interroger sur le concept. Est-ce un état ? Une quête ? Du plaisir ? Un rêve ? Quelle différence y a-t-il entre bonheur, joie et plaisir ? Dans quelle situation peut-on dire que l'on est heureux ? Un bonheur parfait est-il possible ? Le bonheur est-il personnel ou communautaire ? Qui a raison de Pierre Perret qui chante « le bonheur est toujours pour demain » ou de René Barjavel qui prétend que « le bonheur de demain n'existe pas, que le bonheur c'est tout de suite ou jamais » ?

Déjà, en 1925, le philosophe Alain écrivait dans *Propos sur le bonheur*, « il est impossible qu'on soit heureux si on ne veut pas l'être. Il faut donc vouloir son bonheur et le faire. » Pour Alain, le bonheur se gagne à la sueur de son front, il faut de la volonté, de la patience et beaucoup d'efforts pour l'atteindre.

Enseigner le bonheur, quel vaste défi ! C'est peut-être une nécessité dans une société gouvernée par la recherche du plaisir facile où règne parfois la loi du moindre effort. La facilité, voilà peut-être un mot forgé par des siècles d'hédonisme dont l'*American Way of Life* est le symbole universel.

Comme Alain, je pense que, s'il faut enseigner le bonheur, parce que c'est une chose essentielle, ce doit être le bonheur réel, celui des joies du dépassement de soi, de l'apprentissage, et non le bonheur factice des plaisirs faciles.

Je suivrai avec attention l'évolution de cette expérience flamande sans perdre de vue que les élèves ont besoin, en priorité, de solides apprentissages de base. Peut-on être heureux quand on ne sait pas lire, écrire ou calculer ?

**M. Daniel Senesael (PS).** – Je remercie la mi-

nistre pour avoir répondu par un clin d'œil philosophique à une question qui voulait l'être également.

## 8.2 Question de Mme Caroline Désir Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative aux « prochaines évaluations externes non certificatives en éveil scientifique et en éveil historique et géographique pour l'année scolaire 2009-2010 »

**Mme Caroline Désir (PS).** – Le 8 octobre dernier, le ministère de la Communauté française a publié une nouvelle circulaire sur les épreuves d'évaluations externes non certificatives pour l'année scolaire 2009-2010, portant sur l'éveil scientifique, historique et géographique des élèves de 2<sup>e</sup> année du secondaire (commune, complémentaire et différenciée).

Avec ces évaluations externes, prévues par le décret du 2 juin 2006, le gouvernement précédent avait voulu se doter d'un outil pour lutter contre l'échec scolaire et améliorer le niveau d'enseignement de la Communauté française dans les classements internationaux.

Je ne doute pas que vous avez eu à cœur d'analyser objectivement les résultats fournis par les précédentes évaluations avant de décider des suivantes. Pouvez-vous nous communiquer les résultats des évaluations et les enseignements que vous en avez tirés ? Pouvez-vous également nous indiquer, à l'orée de cette législature, comment vous comptez utiliser les prochaines évaluations externes et les conclusions que le service de pilotage en tirera ?

Je me permets également de relayer une rumeur qui se répand ces dernières semaines dans nos écoles. Les évaluations externes en sciences prévues en quatrième secondaire et qui devaient avoir lieu dans quelques semaines auraient été annulées. La circulaire du 8 octobre semble le confirmer. Pouvez-vous nous fournir de plus amples informations sur cette annulation qui contreviendrait au décret organisant les évaluations externes ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – La circulaire 2 898 du 8 octobre 2009 a été émise en application du décret du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire. Chaque année, tous les élèves de deuxième

et de cinquième années de l'enseignement primaire ainsi que ceux de deuxième et de quatrième années de l'enseignement secondaire participent à une évaluation externe non certificative portant successivement sur la lecture, la production d'écrits, les mathématiques, les sciences et l'éveil. Les résultats obtenus par les élèves n'affectent pas leur parcours scolaire mais informent les équipes éducatives et les responsables du système sur le niveau d'avancement des élèves.

Dans l'enseignement ordinaire, tous les élèves de deuxième et de cinquième primaires ainsi que les élèves de deuxième et de quatrième secondaires participent à l'évaluation. Dans l'enseignement spécialisé, l'épreuve n'est accessible qu'à certains niveaux de maturité en fonction du type de potentiel des élèves. Les conseils de classe des établissements d'enseignement spécialisé sont libres de déterminer quels élèves seront soumis à l'évaluation externe.

Pour chaque évaluation, un groupe de travail est institué ; il est constitué du président de la commission de pilotage ou de son délégué, qui assure la présidence, d'une équipe de recherche universitaire, des membres de l'inspection et d'enseignants et responsables de l'élaboration de l'épreuve, de la présentation des résultats, des suggestions aux équipes éducatives.

Les enseignants concernés font passer le test dans leur classe et procèdent aux corrections des évaluations externes non certificatives. Les journées de correction sont assimilées à des journées de formation en cours de carrière et sont organisées durant le cursus scolaire.

Les chefs d'établissement veillent à ce qu'il soit procédé à un travail d'analyse et d'exploitation des résultats. L'objectif est de développer des stratégies pour améliorer ces résultats. Chaque inspecteur est responsable du respect des consignes et des modalités de correction. Les services d'inspection ainsi que les cellules de conseil et de soutien pédagogiques apportent leur appui aux établissements scolaires dans l'analyse et l'exploitation des résultats. Les services d'inspection ainsi que les cellules de conseil veillent à intégrer ces résultats aux apports de leurs propres investigations dans le cadre de leurs missions respectives.

En outre, l'institut de formation en cours de carrière organise des formations à l'exploitation des pistes didactiques et des résultats des évaluations externes non certificatives. Après avoir pris connaissance des résultats des épreuves, la commission de pilotage adresse au gouvernement un avis reprenant, le cas échéant, des recommandations.

Cette année scolaire, comme l'énonce la circulaire, deux évaluations distinctes sont prévues, l'une pour les classes de deuxième année commune et de deuxième complémentaire, l'autre pour les classes de deuxième année différenciée. Elles porteront sur l'éveil, la formation historique, géographique et l'initiation scientifique. Une évaluation destinée aux élèves de quatrième année secondaire des filières générales et techniques de transition a également été prévue. Mais j'ai été informée que la construction de cette épreuve n'avait pu être menée à bien étant donné notamment la disparité des programmes et des grilles-horaire en sciences.

Selon le service général du pilotage du système éducatif, plusieurs facteurs peuvent expliquer ce problème. Il cite l'absence d'expérience antérieure du service pour mener une évaluation en sciences en quatrième secondaire ; la composition tardive et l'incomplétude du groupe de travail ; l'absence de consensus sur plusieurs critères importants dans la construction de l'épreuve et, enfin, l'impossibilité de construire une épreuve convenant à tous les élèves de quatrième secondaire vu la grande diversité des filières, des grilles horaires, des élèves et des programmes d'étude. Une réunion d'évaluation a eu lieu le 21 octobre. J'ai sollicité un rapport détaillé de l'administration qui dégagera les raisons de cet échec et fera des propositions.

Cette situation est préoccupante. La disparité qui a donné naissance à cet incident doit trouver une solution rapidement. Je veillerai à ce que tout soit mis en œuvre dans ce sens et qu'une réflexion soit menée par le service général du pilotage secondé par le service général de l'inspection, les services et cellules de conseil et de soutien pédagogiques.

Suite à l'adoption du décret visant au renforcement du dispositif d'évaluation externe, le calendrier a été modifié notamment pour organiser les étapes d'évaluation durant la même année scolaire. Cela permettra à la communauté éducative de disposer rapidement des résultats et des pistes didactiques pour apporter un soutien aux enseignants.

Il est impérieux de puiser dans les résultats apportés par les évaluations externes non certificatives les éléments de diagnostic des difficultés dans la maîtrise des contenus, des savoir-faire et la résolution de tâches par les élèves. C'est la première évaluation externe non certificative consacrée à ces domaines à la suite de l'application du décret de 2006. En application du décret du 27 mars 2002, une évaluation externe non certificative en géographie et histoire en troisième année

primaire avait eu lieu en 2002 et en sciences en première secondaire en octobre 2003. Sur la base de toutes ces informations ainsi que de celles issues des enquêtes internationales telle que Pisa, la construction des évaluations externes peut être renforcée. En 2004, les résultats en sciences permettaient par exemple de définir trois paliers de maîtrise. Les questions relatives à l'identification d'un élément dans un document scientifique que ce soit un texte, un tableau ou un graphique montraient que la compétence était bien maîtrisée; les questions relatives à la mobilisation d'un savoir indiquaient que les compétences étaient en cours de construction; les questions nécessitant des réflexions complexes indiquaient des compétences entièrement à construire durant le premier degré de l'enseignement secondaire.

Les évaluations externes actuelles, relatives aux acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et pour le certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire telles que modifiées par les décrets, constituent un outil de diagnostic précieux mais également un adjuvant efficace pour la formation continuée des enseignants pour lutter contre l'échec scolaire.

**Mme Caroline Désir (PS).** – La rapidité de votre réaction me rassure, madame la ministre. L'évaluation pour les quatrièmes secondaires ne pouvant avoir lieu cette année, j'insiste sur la nécessité de rectifier le tir pour les années suivantes. Cette évaluation est en effet un outil fondamental pour améliorer la qualité de notre enseignement. Le décret a créé l'outil, il faut maintenant le mettre en œuvre.

**M. le président.** – Je vous propose de suspendre la séance.

*– La séance est suspendue à 12 h 55 et reprise à 14 h 10.*

## 9 Ordre des travaux

**M. le président.** – Les questions à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, de Mme Cassart-Mailleux, relative à « l'apprentissage du chinois à l'école » et de Mme Florine Pary-Mille, relative à « l'encadrement d'élèves lors des cours de natation », sont retirées.

## 10 Questions orales (Article 78 du règlement)

### 10.1 Question de M. Alfred Gadenne à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative au « congé pour raisons médicales pour les membres du personnel atteints d'un handicap reconnu »

**M. Alfred Gadenne (cdH).** – Madame la ministre, dans le cadre du protocole d'accord 2009-2010 conclu entre le gouvernement de la Communauté française et les organisations syndicales représentatives du secteur de l'enseignement, de nombreuses avancées qualitatives ont été accordées aux membres du personnel. Le gouvernement s'est en effet engagé à créer un nouveau congé rémunéré pour le personnel dont le handicap est reconnu, mais qui désire continuer à travailler. Celui-ci pourrait par ailleurs bénéficier du mécanisme d'aide de l'Awiph ou de son correspondant bruxellois.

Mme Monique Willocq, membre du cdH, a adressé à ce sujet à votre prédécesseur, le ministre Christian Dupont, une question écrite en mai 2008 et une question orale en mars 2009. La réponse se terminait en ces termes : « Ce dossier avance bien et certaines mesures pourront peut-être encore être mises en application avant la fin de cette législature. D'autres nécessitent des modifications de réglementation. Il appartiendra à la prochaine majorité de les finaliser. »

Madame la ministre, des membres du personnel attendent avec impatience cette avancée statutaire. Je souhaite donc être informé de l'état d'avancement du dossier.

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – La disposition du protocole d'accord 2009-2010 s'inscrit dans l'objectif de maintenir ces personnes en activité. Pour ce faire, trois types de solutions peuvent être envisagées : on peut adapter le poste de travail de l'agent en créant par exemple pour lui un logiciel spécial; on peut aménager sa charge en le faisant travailler en binôme ou sous tutelle; on peut encore le changer de poste de travail.

Cette troisième option, à laquelle vous faites allusion, si j'ai bien compris, monsieur Gadenne, se heurte actuellement à des dispositions statutaires. Elle reviendrait en effet à donner une priorité à ces personnes lors d'une vacance d'emploi. Des adaptations réglementaires, tant des régimes de titres que des mécanismes statutaires de recru-

tement ou d'accès à une fonction de sélection, sont donc nécessaires. Mais cela exige un travail approfondi qui ne sera réalisé pas sans difficulté. Cette réforme des titres contenant de nombreux autres aspects, nous devons rouvrir ce dossier en l'appréhendant de manière générale et non au coup par coup.

L'impact budgétaire pour la Communauté française de ces trois solutions n'est par ailleurs pas négligeable. Nous avons pris des contacts avec l'Awiph et le Service bruxellois francophone des personnes handicapées pour évaluer les possibilités de partenariat et leur éventuelle capacité d'intervention.

Grâce à votre question, nous avons fait le point sur ce dossier et j'ai chargé l'administration de réunir les acteurs wallons et bruxellois impliqués afin d'en relancer l'étude.

**M. Alfred Gadenne (cdH).** – Si je vous ai interrogée aujourd'hui, madame la ministre, c'est parce que j'ai été interpellé par un enseignant souffrant d'un handicap qui l'empêche d'exercer sa profession. À l'heure actuelle, seule la mise en pension prématurée est offerte aux enseignants dans son cas. Il est donc important d'aboutir à une solution.

#### 10.2 Question de Mme Sarah Turine à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative à la « prise en compte de la croissance démographique dans la régulation des inscriptions en Région bruxelloise »

**Mme Sarah Turine (ECOLO).** – Lors d'une précédente séance de commission, le manque de places dans les classes maternelles et primaires de certaines communes bruxelloises a été évoqué. Nous avons également parlé de la possible augmentation de ce phénomène étant donné la croissance démographique : il y aura 170 000 habitants supplémentaires d'ici 2020. Parallèlement à ce défi important à court et moyen terme auquel la Communauté française devra répondre en termes d'infrastructures et de service public se pose la question de la mixité scolaire.

À ce sujet, vendredi dernier, nous avons écouté avec grand intérêt les points de vue des différents acteurs scolaires, directions d'écoles, associations de parents, pouvoirs organisateurs, syndicats et plate-formes d'associations luttant contre l'échec scolaire. Ils ont évoqué leur point de vue expérimenté sur les suites à donner au décret « mixité » et « inscription ».

Nous le savons, le temps presse pour élaborer un nouveau décret régulant les inscriptions des rentrées prochaines. Il est clair qu'aucune solution ne pourra satisfaire toutes les demandes entendues qui sont parfois très divergentes.

Je me permets d'attirer votre attention sur l'importance de corrélérer ces deux défis malgré les courts délais.

Je ne prendrai que deux exemples. Quel pourrait être l'impact du maintien de l'adossement sur les inscriptions dans les écoles maternelles qui manquent déjà de places, la Déclaration de politique communautaire encourageant par ailleurs la fréquentation de l'école dès trois ans ?

Inversement, si le futur décret relatif à la régulation des inscriptions a pour objectif d'accroître la mixité socioéconomique dans les écoles et devrait proposer d'utiliser un indice socioéconomique du quartier pour accorder la priorité à certains élèves, il y aurait un flux plus important dans un sens que dans l'autre. Les élèves de quartiers défavorisés iraient dans les écoles des quartiers plus favorisés, l'inverse ne risquant pas de se produire. L'effet positif ne se marquerait qu'à court terme sur le surpeuplement de certaines écoles secondaires. La question de la localisation idéale, si non indiquée, de nouvelles écoles se pose également si l'on veut offrir un enseignement de proximité et de qualité tout en assurant la mixité sociale. Le futur décret pourrait sans doute avoir d'autres incidences à court et moyen termes, prévisibles ou non, sur la fréquentation des écoles primaires et maternelles. Réciproquement, le manque de places aura également un impact sur le futur décret.

Vous avez dit il y a un mois ne pas disposer de données suffisantes pour imaginer l'évolution générale de l'enseignement maternel et avoir une idée globale de la situation dans les écoles primaires et secondaires de la Région bruxelloise. Avez-vous aujourd'hui plus d'informations ? Avez-vous évalué l'ensemble des interactions potentielles entre ces données et le futur décret ? Si oui, quelles sont-elles et comment entendez-vous y répondre ? Dans la négative, dans quel délai cette évaluation sera-t-elle réalisée ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – L'évolution démographique de la Région bruxelloise est confirmée par les statistiques. Néanmoins, actuellement, tous les élèves de maternelle et de primaire ont une place même si certains sont peut-être inscrits dans un établissement qui ne correspondait pas à leur premier choix.

Je ne nie pas que la situation soit complexe, comme votre intervention le met en évidence. Je n'ignore pas que certaines écoles de certains quartiers ou zones de Bruxelles sont sous pression. Pour y répondre, il faut procéder à une analyse globale et pluridisciplinaire des besoins spécifiques, tout en tenant compte des implantations scolaires au niveau local.

Nous devons sans doute discuter de cela au gouvernement puisque les implantations scolaires ne relèvent pas de ma compétence. Nous verrons le cas échéant les solutions que nous pourrions apporter à ces tensions.

Une évaluation chiffrée est évidemment indispensable pour apporter une réponse ciblée qui tienne compte des capacités financières de la Communauté française. Une attention particulière doit être accordée aux communes les plus touchées par la croissance démographique, étant entendu que pour le fondamental la proximité est un critère primordial dans le choix de l'école. Une demande a été adressée au Conseil général de l'enseignement fondamental afin de mesurer le décalage entre l'offre de places disponibles et la demande d'inscription dans les écoles maternelles et primaires. Comme l'indique le Bureau du Plan, une bonne partie de ces futurs élèves sera issue d'une immigration ancienne ou récente. Une demande a également été formulée sur la manière de prendre en compte leurs besoins spécifiques, afin d'assurer à tous un enseignement de qualité. Cette étude prendra du temps. Pour l'instant, une analyse ponctuelle et factuelle de la situation révèle que le problème se situe moins au niveau des places disponibles qu'au niveau des idées que les parents se font du système scolaire et de la notoriété propre à certaines écoles.

Comme cela a été évoqué lors de la journée du 16 octobre, il serait également important d'améliorer l'information disponible sur la richesse des projets d'école en mettant l'accent sur leur originalité, sur la diversité de l'offre en corrélation avec l'hétérogénéité des profils des enfants. Il serait également utile d'analyser les facteurs qui rendent une école plus attractive, ce qui implique que nous soyons attentifs à soutenir des projets qui renforcent l'attractivité d'écoles moins reconnues. Je me rends chaque semaine dans des écoles, et je puis vous affirmer que les projets de qualité ne manquent pas.

Nous avons constaté que les décrets passés n'ont pas été exempts d'effets secondaires inattendus voire pervers. Vous parlez des effets potentiellement pervers du principe d'adossement, dans la mesure où celui-ci accroît la pression sur certaines

écoles. Nous avons également discuté de la pression qui se fait déjà sentir en 5e ou en 6e primaire.

Je ne puis, à ce stade, vous communiquer le contenu du futur décret, qui doit encore être débattu par le gouvernement, puis par le parlement. En tout cas, chacun aura à cœur d'éviter les effets pervers pouvant découler des mesures prises, sachant qu'il n'est pas toujours possible de tout prévoir.

Lors de la journée du 16 octobre, certains acteurs ont plaidé pour l'adossement et d'autres, pour le continuum pédagogique ou le partenariat actif.

Vous avez aussi évoqué l'ambivalence, en termes d'effet induit, de l'utilisation de l'indice socio-économique du quartier pour accorder une priorité à des enfants issus de milieux moins favorisés. J'utilise volontiers les termes « mobilité sociale » car la mobilité répond à une volonté, à une démarche des parents qui souhaitent inscrire leur enfant dans un établissement parce que c'est leur choix. La notion de mobilité sociale répond bien à ce que l'on souhaite. Elle ne doit pas pour autant vider certaines écoles qui, en raison de leur implantation ou de leur offre de formation, disposeraient de moins d'atouts mais peuvent répondre à un souci de proximité ou développer des projets en adéquation avec le quartier comme lieu de vie collective.

En l'état actuel des choses, toutes les écoles ne sont pas équivalentes, ni dans les faits ni dans la représentation que les parents s'en font. Curieusement, certains parents ont maintenu leur enfant dans l'école correspondant à leur deuxième choix alors que l'accès à l'école de leur premier choix leur avait finalement été accordé. Plusieurs explications sont possibles, mais, parfois, le fait de mieux connaître une école aboutit à la découverte de qualités et d'acquis insoupçonnés.

À cet égard, la création des premiers degrés autonomes est aussi apparue comme une réponse. J'ai entendu divers intervenants plaider en faveur de cette piste, à laquelle il va falloir réfléchir, mais à nouveau dans le cadre des contraintes budgétaires et d'une discussion préalable au sein du gouvernement. Les premiers degrés autonomes sont souvent cités en exemple. Toute improvisation doit toutefois être évitée, d'autant plus que la situation budgétaire ne nous permet pas d'être aussi souples que nous le souhaiterions.

Entre-temps, un quota de mixité ou de mobilité, comme le prévoyait le précédent décret, sera sans doute nécessaire pour adoucir la dualisation de nos écoles, des publics et des performances. Il

faut rester modeste. Ce décret est essentiel au bon déroulement de la rentrée.

La DPC en a clairement énoncé les objectifs : les inscriptions doivent se dérouler de manière transparente, efficace et équitable.

Le phénomène de demandes intenses qui pèse sur certains établissements de la Communauté française est bien réel, plus particulièrement à Bruxelles. Au niveau de l'enseignement secondaire, le manque de places est parfois lié à des facteurs objectifs comme le flux d'élèves francophones venant de la périphérie nord surtout ou à des effets d'entonnoir touchant des établissements limitrophes de communes où l'enseignement est peu diversifié en nombre d'écoles et choix de réseaux.

Mon prédécesseur a demandé au conseil général de l'enseignement secondaire une étude sur ces facteurs. Sa réalisation est en cours mais ne sera pas achevée avant la rédaction du futur décret sur les inscriptions. Une demande similaire a été introduite pour le fondamental.

Le manque de places est aussi lié à des facteurs subjectifs : les représentations mentales des usagers du système scolaire.

Le travail sur ces représentations est à mener conjointement avec le renforcement d'un enseignement véritablement commun jusque quatorze ans en tenant compte des aptitudes et des cas particuliers, de la revalorisation de l'enseignement qualifiant et du développement actif de projets dans les écoles.

La mise en œuvre de ces mesures nécessitera des négociations collectives de grande ampleur. Un décret sur les inscriptions dans les délais qui nous sont impartis visera à garantir l'égalité d'accès et de traitement à toutes les familles, à optimiser les choix d'école sans les garantir, à permettre une mixité sociale.

Le chantier de la démocratisation scolaire articulé autour de l'évolution démographique dépasse l'étape des inscriptions et nécessite la mise en œuvre d'autres mesures. Des expériences comparables comme celle du collège unique en France, du modèle finlandais ou de l'encadrement différencié ont pris plus d'une décennie à s'établir. Ces expériences sont de nature à améliorer la qualité de l'enseignement, à lutter contre la dualisation et l'échec scolaire mais elles sont à envisager sur une période plus longue que celle d'une législature.

**Mme Sarah Turine (ECOLO).** – Je remercie la ministre de sa réponse. Je comprends les difficultés qu'elle évoque, puisque nous ne disposons pas des

résultats de ces études, alors que nous devons agir à court terme pour réguler les inscriptions de la prochaine rentrée.

Mon objectif était d'attirer l'attention sur les effets à moyen et long termes et de savoir s'ils étaient pris en compte dans la confection du décret.

Il faudra réfléchir à d'autres pistes pour atteindre la mixité dans les écoles car le décret ne pourra, à lui seul, répondre à cet objectif ambitieux.

### 10.3 Question de M. Yves Reinkin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, et à M. Jean-Claude Marcourt, vice-président et ministre de l'Enseignement supérieur, relative à la « pénurie de stages pour les étudiants d'école normale »

**M. Yves Reinkin (ECOLO).** – Ce n'est pas la première fois que je dois interroger en même temps deux membres du gouvernement car le problème des stages et de la formation des enseignants concerne à la fois la ministre de l'Enseignement obligatoire et le ministre de l'Enseignement supérieur.

Ce sont surtout les hautes écoles qui sont touchées par ce problème d'organisation de stages pour les étudiants d'école normale, essentiellement dans des écoles secondaires.

Or il est bien évident que, s'il n'effectue pas de stage dès la première année, l'étudiant ne saura pas s'il est à même de devenir un bon enseignant. Si les écoles pouvant accueillir ces étudiants sont trop peu nombreuses, comment pourra-t-on juger de leurs compétences ?

Nous pouvons espérer que durant l'année scolaire ils parviendront tous à trouver un stage mais à quel prix ? Ainsi, je connais des étudiants qui doivent prendre une chambre d'hôtel pour effectuer un stage dans une école fort éloignée de leur établissement d'origine ou de leur domicile. Les situations sont parfois délicates.

Madame la ministre, y a-t-il un cadastre des situations et des problèmes rencontrés par les hautes écoles ainsi que les écoles secondaires et fondamentales pour ce type de stage ? Dans l'affirmative, quelles conclusions pouvons-nous en tirer ? Combien de jeunes ne trouvent-ils pas de stage ou en trouvent-ils difficilement ? Combien de temps faut-il pour trouver un stage ?

Si ce cadastre n'existe pas, comptez-vous le faire réaliser afin que nous ayons une vue d'ensemble et puissions trouver des solutions ?

Par ailleurs, qu'envisagez-vous pour remédier à la pénurie de stages ? Une concertation a-t-elle été organisée entre vos cabinets respectifs pour réfléchir à l'évaluation et à l'allègement des contraintes administratives liées à l'établissement des accords de coopération prévus dans le décret de Mme Dupuis,

Pensez-vous que la gestion locale par bassin scolaire – ou par bassin de vie, pour utiliser un terme à la mode – et donc en interréseaux puisse être une solution ? La gestion en interréseaux peut effectivement entraîner certains problèmes. Aujourd'hui, les jeunes qui n'ont pas de cursus complet dans le libre ou dans l'enseignement de la Communauté française sont confrontés à des difficultés pour trouver ensuite un lieu de stage ou un emploi.

Enfin, comment imaginez-vous la professionnalisation de la fonction de maître de stage prévue dans la Déclaration de politique communautaire ? Il importe à nos yeux que des personnes très compétentes suivent les jeunes en formation afin qu'ils bénéficient des meilleurs outils pour exercer leur profession, un des enjeux étant d'augmenter le nombre d'enseignants.

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Depuis quelque temps, les départements pédagogiques des hautes écoles sont confrontés à d'importantes difficultés dans leur recherche de lieux de stage pour leurs étudiants. Ce problème n'est pas neuf, il est devenu récurrent dans les écoles maternelles et primaires, et commence aussi à se faire sentir dans les écoles secondaires. Les directions des établissements d'accueil acceptent de plus en plus difficilement ou refusent de mettre à disposition le nombre de maîtres de stage indispensable à la formation des étudiants. Les demandes sont nombreuses et leur nombre s'accroît chaque année. À titre d'exemple, pour la section normale primaire en Communauté française, 28 472 semaines de stage ont été organisées durant l'année 2006/2007.

Les raisons le plus souvent évoquées par les directions des écoles fondamentales et secondaires sont le trop grand nombre de stagiaires à accueillir, les difficultés d'organisation, le manque de maîtres de stages ayant les titres requis ou encore le manque d'enseignants auquel elles doivent faire face dans certaines disciplines.

En outre, l'absence de rémunération pour l'ac-

compagnement des étudiants de première année en stage d'observation et la modicité de la rémunération pour les stagiaires de deuxième ou de troisième année ne facilitent pas l'acceptation par les maîtres de stages, surtout si l'on tient compte du travail accompli.

Comme vous l'avez rappelé dans votre question, monsieur Reinkin, ces stages doivent faire l'objet d'accords de collaboration entre les départements pédagogiques des hautes écoles et les établissements d'enseignement qui accueillent les stagiaires. Ces accords de collaboration sont ensuite soumis à l'agrément du gouvernement. Les autorités des hautes écoles doivent veiller à diversifier au maximum leurs partenariats afin que les stages recouvrent le plus de situations professionnelles possibles.

Les accords de collaboration prévus par ce décret ont engendré au départ une certaine lourdeur administrative. Depuis lors, le nombre de nouveaux accords a diminué, ce qui réduit l'encours administratif.

En ce qui concerne l'allègement de la gestion des accords de coopération, le Conseil d'État a déjà abrogé en 2008 des données qui devaient figurer obligatoirement dans les contrats. La gestion a ainsi été assouplie. La gestion de ces accords pourrait encore davantage être simplifiée. On pourrait notamment envisager l'envoi direct des accords à l'administration, sans qu'ils ne passent par le gouvernement.

Concernant la gestion locale de ces accords en bassins de vie ou en interréseaux, des départements pédagogiques de hautes écoles fonctionnent déjà en bonne intelligence. Ils se répartissent par exemple les écoles de la zone géographique en interréseaux. La pénurie actuelle a des origines multiples et nous devrions encore intensifier tous les partenariats et les collaborations en interréseaux pour offrir davantage de stages.

Il n'existe pas de véritable cadastre des accords de collaboration entre hautes écoles et écoles fondamentales et secondaires mais l'ensemble des conventions agréées par le gouvernement sont conservées à l'administration. Ce serait sans doute une bonne chose d'avoir un cadastre mais il ne pourrait reprendre que les bonnes pratiques existantes sans permettre de repérer les projets qui n'ont pas abouti ni les raisons de l'échec.

Il faut en tout cas essayer de traiter le mal à la racine. Dans cette optique, durant le précédent gouvernement, en tant que ministre de l'Enseignement supérieur, j'avais demandé au Conseil général des hautes écoles de proposer des amélio-

rations. Le CGHE suggérait entre autres de réfléchir de manière globale à un nouveau rôle pour les enseignants en fin de carrière. Ils pourraient par exemple accompagner leurs jeunes collègues et les étudiants des hautes écoles, ce qui remédierait au problème des titres requis et de la pénurie d'enseignants. Le CGHE proposait également de légiférer sur des normes minimales pour les accords de collaboration, comme des quotas par établissement d'enseignement fondamental secondaire.

Pour la professionnalisation de la fonction de maître de stage prévue dans la Déclaration de politique communautaire, le CGHE préconisait de valoriser les plages horaires des maîtres de stage ou d'augmenter le nombre total de périodes pour les professeurs des écoles accueillantes. Il proposait également qu'une personne de référence dans les écoles de stage soit chargée des contacts avec les hautes écoles. La fonction serait valorisée dans le cadre de sa charge professionnelle. Une rémunération des maîtres de stage accompagnant les étudiants dans leur stage d'observation anticipative a également été évoquée. Malheureusement nous sommes dans une situation budgétaire qui ne nous permet pas de faire tout ce que nous souhaitons.

En 2008, j'avais saisi mon prédécesseur des propositions du CGHE. Je retrouve donc le dossier. Je désire reprendre ce travail sous l'angle de l'enseignement obligatoire et le poursuivre avec mon collègue de l'enseignement supérieur. Nous souhaitons articuler au mieux ce que nous pouvons faire pour améliorer la formation initiale des régents et des instituteurs.

**M. Yves Reinkin (ECOLO).** – Vous avez consulté le Conseil générale des hautes écoles et des pistes ont été dégagées. Certaines sont irréalisables, compte tenu de la situation financière de notre Communauté; d'autres sont beaucoup moins onéreuses et pourraient alléger certaines contraintes administratives.

Cela vaudrait également la peine d'entendre les fédérations d'étudiants, qui s'expriment rarement sur l'organisation des stages. Vous avez pris pour exemple de gestion locale les bassins de vie. Il y a certes des expériences très intéressantes. Toutefois, je ne suis pas certain que le recours aux bassins de vie soit suffisant. Si on prend le Brabant wallon, nous savons très bien qu'il n'y a pas assez d'écoles pour le nombre de stagiaires potentiels. J'ai insisté sur la nécessité de trouver des solutions souples pour conclure des accords de coopération. Vous avez signalé qu'il en existait mais, malheureusement, ces accords sont parfois exclusifs. Certaines écoles s'arrangent entre elles. On devrait réentendre le CGHE pour voir les solutions qui

peuvent être mises en place immédiatement et sans coût.

Quoiqu'il en soit, nous devons veiller à faire notre travail, c'est-à-dire à offrir aux jeunes qui ont choisi cette formation les meilleures conditions d'apprentissage possibles. Je vous invite à vous concerter avec votre collègue de l'enseignement supérieur.

#### 10.4 Question de Mme Muriel Targnion à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative à « l'exercice de la fonction de logopède dans les écoles subventionnées ou organisées par la Communauté française »

**Mme Muriel Targnion (PS).** – À ce jour, aucun règlement légal ne permet de déterminer le rôle des logopèdes dans les écoles subventionnées ou organisées par la Communauté française. Dans une circulaire signée par le ministre Nollet le 30 avril 2002, celui-ci précise que la logopédie ne fait pas partie des activités décrites à l'article 16, § 3 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental ordinaire. Dès lors, les logopèdes n'y occupent pas d'emploi organique.

De plus, un traitement de logopédie doit se placer après les heures de cours, c'est-à-dire à un moment où l'enfant est moins concentré. Dans l'intérêt de celui-ci et sur demande des parents, l'enfant est donc soustrait de sa classe pour suivre les cours de logopédie. Malheureusement, cela ne se fait qu'avec l'accord du directeur de l'école ou du pouvoir organisateur après avis du directeur de l'école dans l'enseignement subventionné.

Cependant, le décret du 31 avril 2009 relatif à l'encadrement différencié permet désormais aux écoles d'engager différentes catégories de personnel dont les logopèdes sur le volet « frais de fonctionnement ». Or plusieurs logopèdes se plaignent des conséquences du décret. En effet, certaines écoles refusent aujourd'hui de les intégrer dans leur équipe car elles pourront bientôt en engager grâce à l'application du décret.

Que savez-vous de cette situation? Pensez-vous qu'il soit opportun de maintenir l'autonomie des pouvoirs organisateurs et des directions d'écoles sur la possibilité de faire intervenir des logopèdes dans les établissements pendant les heures de cours?

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

ciale. – Comme vous l'indiquez dans votre question, le décret « mission » du 24 juillet 1997 ne prévoit pas les missions de logopèdes dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française. Cela n'entre d'ailleurs pas dans les fonctions reconnues dans le cadre organique de l'enseignement ordinaire.

Le décret relatif à l'encadrement différencié du 30 avril 2009 prévoit deux possibilités de faire appel à un ou une logopède. Il s'agit d'un choix lié à l'autonomie des pouvoirs organisateurs. Ils peuvent utiliser le capital « périodes complémentaires » pour engager ou désigner à titre temporaire un auxiliaire paramédical dans le CPMS compétent pour les implantations qui sont bénéficiaires de l'encadrement différencié. Cela représente aujourd'hui 13 pour cent de nos écoles. C'est une évolution positive. Toujours dans le cadre de l'enseignement différencié, utiliser des moyens financiers complémentaires est une autre possibilité prévue à l'article 6, § 3 du décret. L'école peut engager un logopède sous contrat à durée déterminée, sous contrat de collaboration ou de prestation de service.

L'engagement de ce personnel n'est pas une obligation, il est laissé à l'appréciation des chefs d'école ou aux pouvoirs organisateurs dans l'enseignement subventionné. Cette autonomie stricte dans l'application du décret est indispensable et la Déclaration de politique communautaire va dans ce sens. Le but du décret était d'autoriser de tels engagements.

Mais ce texte ne prévoit pas pour autant l'organisation pratique de ces prestations. Cela signifie dès lors qu'elles doivent se dérouler en dehors des 28 périodes de cours de l'élève, comme l'indique le seul document sur ce sujet, la circulaire 102 du 30 avril 2002. Dans l'intérêt de l'enfant, cette rééducation devrait avoir lieu pendant les meilleures heures de la journée. Mais cette aide ne doit pas se faire au détriment des apprentissages dispensés en classe.

Cependant les parents peuvent introduire une demande auprès du directeur pour que l'enfant suive cette rééducation pendant les heures de cours tout en sachant que le directeur, s'il s'agit du réseau de la Communauté, ou le pouvoir organisateur ont le droit de l'accepter ou de la refuser. C'est important de laisser cette autonomie de décision aux équipes de terrain qui évaluent la demande en fonction du problème et de la capacité de l'enfant, etc. On ne devrait pas régler cela par décret.

Par ailleurs, on a souhaité obliger les parents à introduire une demande afin de limiter ce type d'intervention et de responsabiliser les familles. Il

faut en effet que les parents se sentent impliqués dans le processus. Je voudrais également rappeler le rôle essentiel du CPMS, qui est le partenaire institutionnel habilité à définir les besoins des élèves sur la base d'un diagnostic et d'un point de vue multidisciplinaire.

Enfin, je n'ai pas connaissances de situations problématiques engendrées par le décret. Je serai évidemment attentive à d'éventuelles remarques, mais je pense qu'elles seront plutôt positives. En effet, ce décret conforte et met davantage en évidence le rôle des logopèdes, *a fortiori* dans les écoles les plus fragilisées. C'était d'ailleurs l'objectif du décret.

**Mme Muriel Tagnion (PS).** – L'Union professionnelle des logopèdes francophones est en train de préparer un cahier de revendications dans lequel elle reprend les conséquences fâcheuses du décret. Je suis au courant car je connais beaucoup de logopèdes.

Depuis longtemps, ils exercent leur fonction pendant les heures de cours. Ils sont payés soit par les parents soit par l'école et sont plusieurs à travailler dans un même établissement. Avec la mise en œuvre du décret, les écoles en engageront un et refuseront les autres. Le fait de laisser le choix aux directeurs et aux pouvoirs organisateurs crée une discrimination entre les établissements. En effet, certaines écoles bénéficieront de logopèdes, d'autres pas. Pourtant, le besoin est criant.

L'enseignement en Flandre est souvent pris comme exemple. Or ce système ne soustrait l'enfant de sa classe que pour qu'il puisse la réintégrer ensuite avec plus d'aisance.

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Cette discussion est intéressante. Toute demande émanant des logopèdes sera étudiée, mais le décret adopté sous la précédente législature et auquel votre parti s'est d'ailleurs associé vise précisément à renforcer la présence des logopèdes dans les écoles, donc à permettre l'utilisation des moyens prévus à cet effet par la Communauté française. Les véritables besoins seront bien entendu évalués.

Il ressort de la littérature que sortir l'élève de sa classe pour une séance de remédiation ou pour une séance de logopédie n'est pas toujours adéquat. Il faut trouver le juste rythme. Dans certains cas, l'élève en pâtit, alors que l'expérience est positive pour d'autres. Cette décision doit vraiment être prise sur le terrain, en fonction de chaque élève.

C'est donc au regard des difficultés de l'enfant

et des conseils donnés par les CPMS que l'on peut agir pour le mieux. Mais si un texte nous est transmis, nous l'examinerons évidemment avec la plus grande attention.

**Mme Muriel Targnion (PS).** – En fonction de ce que vous venez de dire, madame la ministre, il me semble effectivement préférable d'attendre des indications plus précises de la part des logopèdes francophones. Je reviendrai sur la question.

*(Mme Turine, vice-présidente, prend la présidence de la commission)*

#### 10.5 Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative au « directeur de l'ICET d'Herseaux »

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – La situation que je vais évoquer fait des vagues et a dépassé le cadre local.

L'ICET, l'Institut communal d'enseignement technique d'Herseaux, près de Mouscron, semblerait connaître quelques difficultés. Le directeur semble avoir un caractère bien trempé, à tel point qu'il ferait preuve non plus d'autorité mais d'autoritarisme. Le sous-directeur serait en congé de maladie et l'on dénombrait actuellement sept dossiers ouverts pour harcèlement moral.

La ministre a-t-elle été informée d'un quelconque dysfonctionnement ou de difficultés dans cette école ? En d'autres termes, l'information est-elle remontée jusqu'à l'administration, au ministère, voire à son cabinet ?

Madame la ministre, êtes-vous en mesure, en fonction des renseignements dont vous disposez, de confirmer ou d'infirmer les faits ? Ne pensez-vous pas, dans la première hypothèse, qu'il conviendrait de prendre des mesures visant à ramener le calme et à permettre aux élèves et aux enseignants de travailler dans des conditions optimales ou, en tout cas, conformes à ce que l'on peut attendre d'une école ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – L'Institut communal d'enseignement technique d'Herseaux relève de l'enseignement officiel subventionné ; le pouvoir organisateur est la commune de Mouscron. Mes services n'ont pas eu à connaître de cette situation. Je me suis toutefois renseignée et il me revient que, ces derniers mois, des tensions relationnelles ont en effet perturbé le climat de l'établissement. La situation semblerait s'apaiser depuis une quinzaine de jours. Le collège

des bourgmestre et échevins, interpellé à ce sujet lors du dernier conseil communal, a répondu qu'il restait attentif à la situation.

L'arrivée d'un nouveau directeur et d'un nouveau sous-directeur lors de l'année scolaire dernière aurait perturbé certaines habitudes. Les membres du personnel réfractaires au changement seraient minoritaires et ne mettraient pas l'avenir de l'école en péril. Le sous-directeur serait actuellement en congé de maladie. Ne disposant pas d'autres éléments concrets, je ne puis me prononcer davantage sur ce dossier.

Pour éclaircir la situation, je chargerai les services d'inspection de se rendre sur place et de me faire rapport. On ne peut que souhaiter un apaisement, qui sera le bienvenu pour tout le monde. Le cas échéant, j'adresserai les recommandations opportunes au pouvoir organisateur. Il ne m'appartient en tout cas pas de m'immiscer dans ses décisions.

Concernant le harcèlement moral, il semblerait que le SPMT de Tournai se soit entretenu avec certains membres du personnel. Il y a donc des contacts. L'équipe pluridisciplinaire est évidemment tenue au secret professionnel. Chaque réseau est souverain mais je ferai le nécessaire pour disposer d'informations complémentaires. Dans la vie d'une école, il peut arriver que des difficultés surviennent. C'est généralement la sagesse qui permet de calmer une situation susceptible de devenir explosive.

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – Tout d'abord, je remercie la ministre d'avoir, au travers de sa réponse, recadré la question. C'est bien le pouvoir communal qui doit prendre ses responsabilités. C'est donc à cet échelon que le débat doit avoir lieu.

Ensuite, mes questions peuvent avoir pour conséquence, je le dis en toute modestie, de ramener un peu plus rapidement le calme. Tant mieux.

Enfin, je remercie aussi la ministre d'avoir sollicité un rapport des services d'inspection. Nous verrons bien ce qu'il en sortira. Je vous demande seulement, madame la ministre, de me tenir informé du suivi éventuel de ce rapport, pour autant que des recommandations soient formulées. Dans le cas contraire, je comprendrai évidemment que ce dossier soit clos.

**10.6 Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative à « l'apprentissage de la langue allemande »**

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – L'ambassadeur d'Allemagne en Belgique, une personne remarquable qui dépasse son rôle diplomatique et institutionnel, tente d'apporter des éléments concrets dans les relations entre son pays et notre Communauté. À son initiative s'est tenue les 14 et 15 octobre derniers la première conférence belgo-allemande sur la collaboration scientifique et l'enseignement, matières qui relèvent de nos compétences.

Sur le plan économique, nous sommes le septième partenaire de l'Allemagne avant la Chine et l'Allemagne est notre premier partenaire. Ce colloque a permis de mettre en évidence le problème de l'apprentissage de l'allemand dans notre pays dont il constitue pourtant la troisième langue officielle. Dans quelle mesure les élèves du fondamental et du secondaire sont-ils incités à l'apprendre ?

Sont-ils sensibilisés à l'intérêt de la connaissance de l'allemand dans leur vie quotidienne et pas seulement dans la vie économique ? Dispose-t-on de statistiques sur son apprentissage, que ce soit en immersion ou non ? Dans certaines régions, les élèves sont plus enclins à l'étudier.

Quels sont les efforts déployés pour promouvoir les propositions de collaboration faites par M. l'ambassadeur ? Votre entretien a-t-il abouti à définir des objectifs communs qui pourraient faire progresser l'apprentissage de l'allemand dans notre Communauté ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Lors de la conférence belgo-allemande, nous avons appris qu'en Communauté française 2,7 pour cent des élèves du secondaire suivent un cours d'allemand.

Je regrette d'autant plus de ne pas avoir été associée à la mise en valeur des collaborations scientifiques et éducatives qui existent entre l'Allemagne et notre Communauté française que, lors de la législature précédente, j'ai rencontré l'ambassadeur durant la Semaine allemande.

Par ailleurs, dans le cadre de mes compétences précédentes, j'ai eu l'occasion de mener une mission en Allemagne pour valoriser et intensifier nos relations avec ce pays, dans le domaine de l'apprentissage des langues et dans le développement de la recherche scientifique.

Si l'on se réfère aux socles de compétences, apprendre une langue moderne doit permettre de prendre conscience de sa propre culture, de la situer par rapport à celle de l'autre tout en contribuant à l'intégration européenne.

Les compétences terminales attendues portent sur la compréhension à l'audition et à la lecture, et sur l'expression orale.

J'ai sollicité mon administration afin de connaître le nombre d'élèves qui suivent un cours d'allemand. Ces données seront utiles pour vous éclairer mais aussi pour améliorer le pilotage de notre système éducatif dans ses différentes filières et options. Actuellement je ne possède de données que pour l'apprentissage de l'allemand en immersion sur la base du décret du 11 mai 2007. En 2008-2009, trois écoles primaires organisaient l'immersion en allemand : l'école primaire annexée à l'Athénée royal de l'Air Pur à Seraing, l'école fondamentale annexée à Malmédy et l'école fondamentale autonome de Herve. Il y en avait quatre dans le secondaire : l'Athénée royal de l'Air Pur à Seraing, l'Institut St-Joseph à Welkenraedt, le Collège Notre-Dame à Plombières-Gemmenich et l'Institut Notre-Dame à Arlon.

Par ailleurs, à l'initiative de la Commission européenne, une enquête sur l'apprentissage des langues, dont l'allemand, aura lieu en Communauté française. Cette enquête s'appuie sur les acquis de Pisa et s'est fixée des critères de qualité élevés. Elle portera sur l'évaluation des compétences en anglais et en allemand dans la compréhension écrite et orale, et dans la production écrite des élèves de 4<sup>e</sup> année secondaire.

Le calendrier sera le suivant. En 2010, quarante établissements seront évalués pour l'anglais et quarante autres pour l'allemand. En 2011, ce sera une enquête sur échantillon et le rapport final sera présenté en 2012.

Le projet sera suivi par l'Agers avec le soutien de l'Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement de l'Université de Liège.

Comme je vous l'ai dit, j'ai déjà rencontré l'ambassadeur d'Allemagne dans le passé et je ne suis pas opposée à le revoir. Cependant, cela fait plutôt partie des compétences du ministre des relations internationales.

Je vous propose de revenir sur le sujet lorsque je posséderai tous les éléments. Comme vous pouvez le constater, je suis particulièrement sensible au développement de l'apprentissage de l'allemand dans notre Communauté et au renforcement des partenariats. Le but de l'ambassadeur était de montrer ce qui existait déjà.

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – Je remercie la ministre de sa réponse. Effectivement, le but de l’ambassadeur était de montrer ce qui existe. Même si comparaison n’est pas raison, il faut reconnaître qu’il y a du retard dans l’apprentissage de la langue allemande en Communauté française. Vous avez cité les écoles qui pratiquent l’immersion, madame la ministre, mais ce nombre est insuffisant étant donné la place de cette langue dans notre pays et ailleurs. En effet, qu’on le veuille ou non, l’allemand est un moyen de communication avec les pays de l’Est, notamment la Russie et la Tchéquie, même si on va vers une généralisation de l’anglais dans le monde. Comme je l’ai déjà dit, mon grand-père qui venait de Pologne parlait sept langues.

Je voudrais insister encore sur deux points. Tout d’abord, la qualité de l’apprentissage de la langue. Certains étudiants se disent parfois incapables de mener seuls une conversation dans une langue alors qu’ils l’ont étudiée pendant plusieurs années. Il faut donc aussi être attentif à la méthode d’enseignement des langues.

Ensuite, comme la ministre l’a évoqué, on pourrait envisager une collaboration avec la Communauté germanophone. Celle-ci pourrait sensibiliser nos enseignants à cette langue. Nous aurons certainement l’occasion d’y revenir. En tout cas, je suis heureux d’avoir entendu votre intérêt pour la connaissance de l’allemand. J’espère que nos enfants et petits-enfants seront plus intelligents que ceux qui n’ont pas fait d’effort dans ce domaine.

**Mme la présidente.** – Voilà qui clôt l’heure des questions et interpellations.

– *L’heure des questions et interpellations se termine à 15 h 20.*