

Commission de l'Education du

PARLEMENT

DE LA

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2010-2011

30 NOVEMBRE 2010

COMPTE RENDU INTÉGRAL

SÉANCE DU MARDI 30 NOVEMBRE 2010

TABLE DES MATIÈRES

1	Interpellation de Mme Caroline Persoons à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Problème de procédure soulevé dans le cadre du suivi du non-respect de l'obligation scolaire et conséquences de l'arrêt de la Cour constitutionnelle du 9 juillet 2009 sur le contrôle de l'obligation scolaire à Bruxelles » (Article 73 du règlement)	4
2	Interpellation de M. Didier Gosuin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, et à M. Jean-Marc Nollet, vice-président et ministre de l'Enfance, de la Recherche et de la Fonction publique, intitulée « Fermeture d'école(s) dans la perspective du boom démographique et manque de concertation entre régions et Communauté » (Article 73 du règlement)	6
3	Interpellation de M. Didier Gosuin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Ras-le-bol des directeurs d'écoles eu égard aux contraintes administratives qui pèsent sur leur travail »	8
4	Interpellation de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Dévalorisation de la fonction de directeur de l'enseignement primaire »	8
5	Interpellation de M. Jean-Paul Wahl à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Premières évaluations du décret 'Inscriptions' » (Article 73 du règlement)	11
6	Interpellation de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Comment permettre aux enseignants de s'approprier les outils et d'habiter les réformes ? » (Article 73 du règlement)	14
7	Ordre des travaux	17
8	Question orale (article 78 du règlement)	17
8.1	Question de M. Marcel Neven à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Filières techniques et professionnelles en promotion sociale »	17
9	Ordre des travaux	20
10	Questions orales (Article 78 du règlement)	20
10.1	Question de M. Yves Reinkin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Paiement des instituteurs encadrant les stagiaires »	20
10.2	Question de M. Philippe Dodrimont à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Congés des professeurs et élèves dans l'enseignement obligatoire »	21
10.3	Question de M. Philippe Dodrimont à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Aide aux enseignants en classes-passerelles »	22
10.4	Question de M. Philippe Dodrimont à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Heures d'études des élèves de l'enseignement secondaire suite à l'absence de professeurs »	24

10.5	Question de M. Philippe Dodrimont à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Écoles primaires portant leurs horaires au-delà de 28 périodes »	27
10.6	Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Embouteillages liés aux rentrées scolaires »	28
10.7	Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Formation en ligne pour les professeurs en ce qui concerne la dyslexie »	29
10.8	Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Coscolarité en cas d'autorité parentale conjointe »	30
10.9	Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Examens de passage en humanités »	31

Présidence de M. Jean-Luc Crucke, président

– L'heure des questions et interpellations commence à 17 h 20.

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

1 Interpellation de Mme Caroline Persoons à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Problème de procédure soulevé dans le cadre du suivi du non-respect de l'obligation scolaire et conséquences de l'arrêt de la Cour constitutionnelle du 9 juillet 2009 sur le contrôle de l'obligation scolaire à Bruxelles » (Article 73 du règlement)

Mme Caroline Persoons (MR). – Madame la ministre, j'ai déjà eu l'occasion, tout comme Mme Barzin, de vous interpellier sur cette problématique. Nous connaissons les conséquences du non-respect de l'obligation scolaire et la situation particulière du contrôle des présences des élèves à Bruxelles. Celle-ci a donné lieu à la création d'une commission commune aux Communautés française et flamande.

Le contrôle de l'obligation scolaire repose sur trois piliers. Le premier, administratif, consiste, entre autres, en l'envoi de lettres aux parents. Le deuxième charge les services communaux de vérifier la situation familiale. Le troisième, judiciaire, sanctionne le non-respect de l'obligation scolaire, notamment par le tribunal de police. Le ministère public peut également saisir le tribunal de la jeunesse qui peut ordonner des mesures à l'égard des parents ou infliger des amendes. Ces peines ne doivent pas forcément être activées à tout prix et dans n'importe quel cas.

Voici quelques années, on parlait de dix mille jeunes qui échappaient à l'obligation scolaire. À la suite de la mise en œuvre des procédures de contrôle, le nombre de ces dossiers a diminué. L'année dernière, vous précisiez qu'en région bruxelloise, plus de six cents dossiers avaient été transmis au Parquet de Bruxelles, mais que celui-ci avait refusé de les prendre en charge.

Selon le ministre de la Justice, ces dossiers avaient été transmis au parquet de la jeunesse afin que des mesures soient éventuellement prises. Il soulignait toutefois : « Le Parquet ne peut légalement saisir le tribunal de la jeunesse que si les

conditions légales sont réunies, à savoir que la santé ou la sécurité d'un jeune est actuellement et gravement compromise ou que le mineur se trouve dans une situation pédagogique problématique et que l'aide volontaire n'a pu être mise en place ».

Le ministre ajoutait : « Les Parquets reçoivent encore souvent des dossiers relatifs à des mineurs en décrochage scolaire, alors que les services d'aide à la jeunesse des communautés n'ont pas été saisis, ce qui met donc légalement les Parquets dans l'impossibilité d'agir ».

Selon ces propos, la Communauté française se tromperait de procédure puisqu'elle devrait préalablement agir et accomplir d'autres démarches avant de solliciter l'intervention du Parquet. Il faudrait donc ajouter un quatrième pilier, celui de l'aide à la jeunesse.

Pouvez-vous me dire si les services d'aide à la jeunesse ont été davantage impliqués ? Avez-vous eu des contacts avec la ministre compétente à ce sujet ?

En outre, d'après les informations recueillies auprès des communes bruxelloises, suite à la collaboration entre la cellule commune et le Parquet de Bruxelles, il semble que les données récoltées après le contrôle effectué dans les dix-neuf communes bruxelloises aient été transmises en l'état au Parquet. Celui-ci a refusé catégoriquement le suivi en l'absence de tout protocole d'accord conclu avec lui sur cette problématique.

Ces six cents dossiers bruxellois ont-ils été mis à la poubelle ? Tout ce travail n'a-t-il servi à rien ? Un protocole d'accord entre la cellule commune et le Parquet est-il en cours d'élaboration ? Pouvez-vous me donner des informations sur son contenu ? Cela résoudra-t-il le problème de la saisine du tribunal de la jeunesse par le Parquet ? Qu'en est-il en Wallonie ? Faut-il également prévoir un protocole d'accord entre les communes wallonnes et les Parquets ?

Indépendamment du renvoi devant le tribunal de la jeunesse, le Parquet a la faculté de poursuivre les parents devant le tribunal de police qui leur infligera le cas échéant une amende en application de la loi sur l'obligation scolaire. Là aussi, le ministre de la Justice estime qu'il s'agit d'une compétence subsidiaire et souhaite que les Communautés donnent des indices et examinent sur la base de quel dossier il faut agir puisqu'il est impossible d'analyser tous les cas. Quel a été le suivi de cette demande ?

Par ailleurs, un enfant peut être inscrit dans un autre type d'enseignement que celui organisé ou subventionné par la Communauté française

comme dans une école privée ou suivre un enseignement à domicile. Le décret de la Communauté du 25 avril 2008 fixe les conditions pour satisfaire à l'obligation scolaire. Or l'arrêt de la Cour constitutionnelle du 9 juillet 2009 a rendu ce décret inapplicable à Bruxelles car il excède la compétence territoriale de la Communauté française puisqu'il concerne les enfants et pas les institutions. Le service général de l'inspection scolaire ne peut dès lors contrôler l'obligation scolaire des mineurs concernés qui sont domiciliés à Bruxelles ni ordonner leur inscription dans un établissement ordinaire.

Une de mes filles a fréquenté pendant deux ans une école privée. J'avais immédiatement reçu un courrier de la Communauté française me demandant quel établissement elle fréquentait. Cela ne pourrait plus se passer de la sorte aujourd'hui. Comment les contrôles sont-ils effectués depuis cet arrêt de la Cour constitutionnelle ? Comment vérifie-t-on que les enfants concernés suivent un enseignement ? Une solution temporaire a-t-elle été aménagée ?

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

Mme Barbara Trachte (ECOLO). – Je souhaite intervenir sur ce que Mme Persoons a appelé le quatrième pilier, mais en l'élargissant à toutes les compétences de la Communauté. Quelles sont les collaborations entre les intervenants en amont de la transmission de ces dossiers au Parquet ou au tribunal de la jeunesse ? Je pense évidemment aux acteurs scolaires, qui relèvent de vos compétences, madame la ministre, mais également à l'Aide à la jeunesse et aux services d'accrochage scolaire.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Pour l'année scolaire 2008-2009, le dossier envoyé par la cellule commune aux Communautés flamande et française à l'issue du travail des municipalités n'a effectivement pas été suivi par le Parquet de Bruxelles. Le 9 février 2010, un courrier du premier avocat général précisait le caractère subsidiaire de l'intervention du Parquet selon lui conditionnée par la saisine préalable des services de l'aide à la jeunesse en application de l'ordonnance de la Région de Bruxelles-Capitale du 29 avril 2004 en vigueur depuis le 1er octobre 2009.

La clarification des rôles des uns et des autres, l'élargissement du protocole de collaboration entre les Communautés flamande et française au Parquet de Bruxelles, est importante. Mes collègues ministres de l'Aide à la jeunesse en Communauté française et de la Cocof seront associés

à ce protocole. Je les ai d'ailleurs interpellés sur l'interprétation qu'ils donnent aux conditions prévues par l'ordonnance du 29 avril 2004 et du décret du 4 mars 1991 relatif à l'aide à la jeunesse. À ce jour, les réponses sont partielles. Un courrier leur sera adressé très prochainement afin d'obtenir des précisions.

Pour la Région wallonne, je suis également favorable à la conclusion d'un protocole de collaboration avec les Parquets, arrondissement par arrondissement. La finalisation du protocole avec le Parquet, relatif au contrôle de l'obligation scolaire en Région de Bruxelles-Capitale, est néanmoins une priorité. Cela étant, les deux démarches peuvent se faire en parallèle.

La Région wallonne profite déjà de l'expérience bruxelloise, puisque le service du contrôle de l'obligation scolaire a déjà rencontré les représentants des communes une première fois l'année scolaire passée. L'objectif de ces rencontres est de présenter la procédure de collaboration entre les deux communautés à Bruxelles, d'informer les communes de l'importance de leur collaboration active au contrôle de l'inscription scolaire, de recueillir leur avis sur la façon d'améliorer cette collaboration et de mettre en évidence les spécificités wallonnes.

Dans le cadre de l'obligation scolaire, la Communauté française n'a pas été consultée sur la fixation des priorités des Parquets telles que définies par le ministre de la Justice. Si le retour à l'école, après intervention du juge de la jeunesse, figure parmi celles-ci, ce n'est pas le cas des poursuites pénales à l'égard des titulaires de l'autorité parentale.

Je ne peux que rejoindre cette approche. La priorité doit être le retour à l'école, la sanction infligée aux parents n'est qu'un ultime recours et n'entraîne pas forcément ce retour.

Quant aux conséquences de l'arrêt de la Cour constitutionnelle du 9 juillet 2009, j'ai interpellé M. Leterme, premier ministre, qui a en charge les compétences résiduelles de l'État fédéral, puisqu'il semble que c'est ce qui est invoqué dans l'arrêt. Je n'ai pas encore reçu de réponse et, compte tenu des négociations actuelles, je ne m'attends pas à en avoir dans l'immédiat. J'ai donc pris l'initiative de continuer le contrôle de l'obligation scolaire pour les élèves suivant un enseignement à domicile sur le territoire de la Région de Bruxelles-Capitale.

Mme Caroline Persoons (MR). – Je trouve inouï que l'on ne débouche sur rien, malgré le nombre d'heures de travail consacrées aux six cents dossiers au Parquet par l'administration de

la Communauté et les communes ! D'autant que sur ces six cents dossiers, il y a peut-être des jeunes en situation périlleuse.

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

2 Interpellation de M. Didier Gosuin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, et à M. Jean-Marc Nollet, vice-président et ministre de l'Enfance, de la Recherche et de la Fonction publique, intitulée « Fermeture d'école(s) dans la perspective du boom démographique et manque de concertation entre régions et Communauté » (Article 73 du règlement)

M. Didier Gosuin (MR). – Entre le dépôt de cette interpellation et aujourd'hui, des événements positifs se sont produits. Je ne reviendrai donc pas sur la cacophonie dans le dossier de La Brise, les volte-face et l'absence de transparence, de dialogue et de concertation.

Aujourd'hui, la Communauté française a accordé un moratoire d'un an, qualifié de sursis par certains. Le climat est donc plus calme à La Brise puisque l'établissement a obtenu une dérogation pour l'année 2011-2012.

Cependant, la justification de cette décision et le mécanisme mis en place continuent de m'interpeller.

Pour ce qui est de la justification, la Communauté française avait manifestement pris une décision sans avoir une connaissance réelle du terrain, ce qui est fort fâcheux. Aujourd'hui en effet, la Communauté s'engage à vérifier les capacités des écoles avoisinantes ou les effets démographiques.

Le devenir de cette école reste incertain et cela suscite une réelle inquiétude. Vous avez mis en place un groupe de travail pour étudier la question. Néanmoins, la décision définitive ne devrait être connue qu'au mois de mai 2011, soit bien après la période d'inscription. Entre-temps, l'avenir de cette école restera *de facto* hypothéqué. Les parents devront inscrire leur enfant sans être assurés que l'année scolaire 2012-2013 sera bien organisée. Cet état de choses risque de rejaillir négativement sur le nombre d'inscriptions et, dans un an, la question de la fermeture se posera à nouveau. Je peux comprendre que la Communauté veuille réétudier le dossier mais le délai de la dé-

cision est trop long. Cela revient à suspendre une épée de Damoclès au-dessus de cette école.

Madame la ministre, confirmez-vous ce calendrier ? Il serait souhaitable que la Communauté française prenne ses responsabilités en temps opportun. Que la décision soit positive ou non, elle devrait être connue avant la période d'inscription. Pouvez-vous me rassurer sur l'avenir de cette école ou compléter mes informations ?

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

Mme Caroline Désir (PS). – Nous avons eu un débat similaire, hier, avec le ministre Nollet, en commission des Bâtiments scolaires. Ce dossier comme d'autres d'ailleurs fait l'objet de discussions parallèles dans plusieurs commissions. C'est assez compliqué. Mon interpellation, par exemple, portait plutôt sur l'infrastructure elle-même, mais la question des inscriptions et du calendrier ont inévitablement été abordées.

M. le président. – C'est tout aussi difficile pour nous, madame Désir. Tous les aspects d'un dossier ne relevant pas forcément du même ministre, il faut parfois saisir différentes commissions. Mais nous veillons en tout cas au respect du règlement.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Cette question a effectivement déjà été traitée en commission des Bâtiments scolaires par M. Nollet. Ma réponse complètera son éclairage sur le dossier complexe des conséquences du boom démographique à Bruxelles.

La situation a évolué depuis le dépôt de votre interpellation. Comme vous le savez, en fin de semaine dernière, le gouvernement s'est penché une troisième fois sur la situation de l'Athénée royal de Watermael-Boitsfort.

Je ne reviendrai pas sur les décisions antérieures, mais je tiens à rappeler que le gouvernement les avaient prises dans un contexte comportant trois éléments.

Tout d'abord, l'ensemble des données disponibles et déjà évoquées dans notre commission – l'étude de l'Ibsa et les chiffres de la direction générale statistique et information du SPF Économie (DGSIE) – indiquent qu'à Bruxelles l'explosion démographique concerne principalement le nord-ouest de la région et plutôt l'enseignement fondamental.

Ensuite, la fréquentation de l'Athénée de Watermael-Boitsfort s'est considérablement réduite. Il a perdu près de quarante pour cent de ses effectifs en cinq ans. Il est donc tombé en dessous de la norme fixée par le décret du 29 juillet 1992,

qui énonce qu'une école secondaire doit compter au minimum quatre cents élèves pour rester en activité. Je tiens cependant à préciser que La Brise en était à sa première demande de dérogation.

Par ailleurs, de mon côté, je travaille à une refonte du système des normes de maintien et de dérogation afin d'élaborer un dispositif davantage en phase avec la situation sur le terrain.

J'en viens à la problématique de la rénovation du bâtiment de La Brise dont vous avez discuté hier en commission. Selon l'Administration générale de l'infrastructure, son coût avoisine les quinze millions d'euros. C'est un montant considérable pour un établissement se trouvant sous la norme minimale de fréquentation, sans parler du contexte financier difficile et de l'augmentation des besoins, tant à Bruxelles qu'en Région wallonne.

Dans la foulée de la décision du 7 octobre, confirmée le 18 novembre, mon cabinet avait déjà évalué les possibilités d'exécuter la décision du gouvernement. Des contacts avaient notamment été pris avec l'administration, le préfet coordinateur de zone et les délégations syndicales. Il avait été convenu qu'une information serait donnée aux membres du personnel lors d'une assemblée générale qui se tiendrait le 19 novembre.

Mes collaborateurs, ceux du ministre Nollet et des représentants de notre réseau se sont donc rendus à La Brise. Ils ont été chargés par le gouvernement d'une part d'expliquer les raisons qui ont motivé la décision et d'autre part d'écouter tous les intervenants : la préfète, les enseignants, des élèves, des organisations syndicales, des représentants des autorités locales, etc.

Les débats autour de cette décision particulièrement difficile sur le plan humain ont été animés mais corrects. Nos collaborateurs nous ont transmis un compte rendu précis de ces échanges.

Par ailleurs, tous les acteurs politiques de la Région bruxelloise ont appelé le gouvernement de la Communauté française à laisser une chance de relance à La Brise. Nous n'avons pas été sourds à ces appels et a constaté à quel point cette école avait suscité de l'attachement auprès de ceux qui la fréquentent ou qui l'ont fréquentée. Au-delà du contexte rationnel dans lequel s'est située la prise de décision, le contexte pédagogique et relationnel a convaincu le gouvernement de revoir sa décision.

Le 25 novembre dernier, nous avons accordé un moratoire à la fermeture de l'Athénée royal de Watermael-Boitsfort. L'établissement restera donc ouvert au cours de l'année scolaire 2011-2012. Le gouvernement s'est accordé sur le fait qu'une dé-

cision sur l'avenir de l'institution serait prise pour mai 2011.

Pour cela, il s'appuiera sur deux éléments.

Le premier est un rapport sur les infrastructures. Il dressera l'éventail des options possibles à la rénovation complète du bâtiment dont le coût est estimé à quinze millions d'euros. Il s'agit, entre autres, d'étudier la nécessité de cette dépense, la division en plusieurs phases, et de veiller à garantir la sécurité. Mon collègue, Jean-Marc Nollet, chargé de l'étude, présentera son rapport au gouvernement.

Je suis chargée du second rapport. Il fera le point sur l'offre d'enseignement de la Communauté française dans la zone de Bruxelles-Sud. Mes collaborateurs ont déjà pris des contacts afin de l'élaborer. La volonté est évidemment d'aller le plus vite possible sans être lacunaire ni superficiel. Nous avons pris des contacts avec l'agence de développement territorial. D'autres acteurs seront également rencontrés. Pour rédiger ce rapport, nous nous baserons sur les données exploitables de l'étude Ibsa, les données de la DGSIE et les rapports des conseils généraux de l'enseignement fondamental et secondaire.

Avant la fin du mois de mars 2011, ces deux rapports seront soumis au gouvernement qui pourra alors envisager les mesures de sécurité indispensables, les options éventuelles, les opportunités de développer sur le site une offre de formation éventuellement améliorée. Dans la foulée, le gouvernement entamera une concertation avec le groupe « Démographie bruxelloise » qui associe le gouvernement de Bruxelles Capitale et la Commission communautaire française. Le gouvernement de la Communauté statuera alors sur l'avenir de La Brise.

Une concertation a eu lieu, même si certains prétendent le contraire. Elle continuera. L'intention est bien d'entendre différents partenaires.

Certains ont évoqué le caractère particulier du quartier Ernotte où seront construits 316 nouveaux logements qui seront occupés par environ mille personnes. Cet élément n'est pas sans intérêt. On peut considérer qu'environ trois cents élèves y habiteront. Mais nous ignorons les proportions des familles avec ou sans enfants.

L'arrivée dans le quartier de ces nouveaux élèves se répartirait sur quinze années, du fondamental au secondaire. Ces jeunes sont, pour la plupart, déjà scolarisés ailleurs. Viendront-ils de la commune, de zones proches ou plus éloignées ? Cela dit, il n'est pas certain que tous iraient à l'Athénée royal de Watermael-Boitsfort.

Indépendamment de la question des bâtiments scolaires, nous devons analyser si une offre différente pourrait être proposée par l'athénée, sans attendre l'éventuelle arrivée d'une population supplémentaire, certes bienvenue. Il faut d'ores et déjà relancer la dynamique, ce qui permettrait peut-être le retour d'une partie des élèves partis ces cinq dernières années.

Plus largement, le contexte général lié à l'explosion démographique appelle des réponses concertées. À cet égard, je me réjouis que les Flamands aient enfin accepté de discuter avec nous de cette question et ce n'est pas nécessairement simple. Une réunion associant les ministres-présidents et les ministres de l'enseignement concernés aura lieu demain chez le M. Picqué, preuve s'il en est que nous entendons travailler main dans la main avec les autorités régionales pour lesquelles cette problématique est bien sûr transversale.

J'en profite pour signaler que la Communauté française sera bien sûr un partenaire loyal de la Région bruxelloise mais qu'elle ne peut pas être considérée comme un acteur exclusivement au service de cette Région et des politiques qu'elle met en œuvre. Oui, bien sûr, à une meilleure coordination – c'est ce que nous faisons dans la *task force* démographique, oui à des synergies, des dialogues francs sur la répartition de l'offre scolaire. La Communauté française se préoccupe, de manière volontariste, de Bruxelles où les besoins sont particulièrement criants. Mon collègue Jean-Marc Nollet a sans doute eu l'occasion de vous dire que sur les dix mille nouvelles places créées en Communauté française, 5 800 seront réservées à la Région bruxelloise. Mais il faut aussi admettre qu'il y a des besoins en Région wallonne.

M. Didier Gosuin (MR). – Ce dossier nous laisse un goût amer. Nous allons enfin tenter d'objectiver la situation qui a amené à confirmer à deux reprises la fermeture de La Brise. Le montant estimé des travaux, soit quinze millions d'euros, a servi d'épouvantail. Il faudra maintenant l'étudier dans le détail. Personne ne connaît les éléments qui ont permis de formuler un tel montant qui sert d'argument pour fermer l'établissement. Je note qu'un rapport devra encore déterminer les travaux réellement indispensables.

Un nouveau rapport est en préparation sur l'impact démographique. Je m'interroge parfois sur la validité de toutes ces études. En effet, un rapport publié en mai 2010 par l'Ibsa laisse clairement apparaître un déficit d'accueil dans l'enseignement secondaire à Auderghem et à Watermael-Boitsfort. La fermeture d'un établissement ne fera

qu'aggraver la situation. Votre propre carte de la Ciri en fait état.

Reporter le débat à mai 2011, au-delà de la période d'inscriptions, créera des tensions et des inquiétudes, avec des conséquences sur la viabilité de l'établissement.

Je vous interrogerai à nouveau en temps opportun, sans doute au moment des inscriptions, pour constater avec vous que des parents ne misent plus sur l'avenir de La Brise.

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

(Mme Barbara Trachte prend la présidence de la séance.)

3 Interpellation de M. Didier Gosuin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Ras-le-bol des directeurs d'écoles eu égard aux contraintes administratives qui pèsent sur leur travail »

4 Interpellation de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Dévalorisation de la fonction de directeur de l'enseignement primaire »

Mme la présidente. – Ces interpellations sont jointes.

M. Didier Gosuin (MR). – Madame la ministre, voici quelques semaines, je vous ai interpellée sur le nombre des circulaires. Je m'étais d'ailleurs présenté devant vous avec les 6,25 kilos de textes que les directeurs d'écoles fondamentales avaient chacun reçus au cours de l'année passée.

J'avais évoqué la création à l'échelon fédéral de « cellules Kafka » pour alléger le travail administratif. Vous aviez tempéré mes propos en dédramatisant la situation.

Quelques temps après, des directeurs d'écoles fondamentales du réseau libre se sont plaints auprès de vos services d'être submergés de circulaires. Ils ont manifesté devant vos bureaux et malgré l'attention qu'ils disent avoir reçue, ils sont repartis déçus. Après cette rencontre, vous leur avez annoncé la création d'un groupe de travail.

On pourrait en conclure qu'il est préférable de manifester pour se faire entendre : des directeurs

d'école dans la rue devant un cabinet ministériel donnent une certaine ampleur au problème !

Quels sont l'objectif et la nature de ce groupe de travail ? Des réunions sont-elles prévues ? Selon quel calendrier ? Comment ce groupe de travail sera-t-il composé ? Qui en assurera la présidence ? Un agenda a-t-il été fixé pour le dépôt des conclusions ? Comment analysez-vous le sentiment des directions d'établissements face à l'ampleur des tâches administratives ? Lors de la discussion du budget, vous avez déclaré que les 376 000 euros étaient alloués dans le contexte du suivi du décret de 2009. La principale revendication des directeurs est une diminution de la quantité de documents. Quitte à continuer à envoyer des circulaires, ils réclament du personnel pour les traiter, ce qui nécessitera des moyens supplémentaires.

Je ne suis pas favorable à cette solution. Soit vous maintenez le nombre de circulaires en allégeant le travail administratif, soit vous dégagez des moyens pour soulager les directeurs et leur donner du temps pour la pédagogie. Ce choix fait-il partie des missions du groupe de travail ? L'administration se rend-elle enfin compte de l'excès de paperasserie et de circulaires qui assaillent les directeurs et perturbent le travail pédagogique ?

M. Jean-Luc Crucke (MR). – Mon intervention est dans le droit fil de celle de M. Gosuin. Le mouvement syndical des directeurs, né en Wallonie picarde dans le réseau libre, prend de l'ampleur et s'étend aujourd'hui aux autres réseaux. Selon mes informations, l'encadrement dont dispose un directeur du primaire est sept fois inférieur à celui d'un directeur du secondaire. C'est tout à fait disproportionné !

J'aimerais vous entendre à ce sujet. Cette différence entre le primaire et le secondaire est-elle vraiment si importante ? Si tel est le cas, on peut comprendre que certains manifestent et disent qu'ils en ont ras-le-bol de ne plus pouvoir assumer la tâche de « pilote pédagogique » qui leur est dévolue parce qu'on réduit leur rôle à celui de « flics absorbés par la paperasse ». Ce sont les termes utilisés par Marc Castel qui est lui-même à la tête de ce mouvement.

Quand on en arrive à ce type de raisonnement sur une fonction et un statut qui, au demeurant, est le plus beau que l'on puisse avoir, il convient de se poser des questions.

Vous avez effectivement reçu les directions, qui ont fortement insisté sur cette circulaire du mois de septembre qui alourdit encore leur tâche.

Je souhaiterais pouvoir identifier avec vous ce qui, dans cette circulaire, entraîne un surcroît de

travail pour les directeurs. S'il s'agit de devoirs complémentaires à accomplir, ne serait-il pas possible de rationaliser et de faire preuve de cohérence dans les tâches demandées aux directeurs ? Je pense que c'est un peu le raisonnement qu'ils vous ont tenu.

Quelles sont précisément les revendications des directeurs ? Que leur a-t-on répondu ? Un calendrier a-t-il été ébauché ?

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

M. Olivier Saint-Amand (ECOLO). – Madame la ministre, je souhaite me joindre à ces deux interpellations en lien avec la question que je vous ai posée en commission, le 14 septembre dernier, sur l'aide aux directions de l'enseignement fondamental.

À l'époque, l'actualité révélait que la Cour des comptes avait épinglé la Région flamande parce que l'aide qu'elle accorde aux directions de l'enseignement secondaire est trois fois supérieure à celle qu'elle accorde aux directions de l'enseignement fondamental.

En Communauté française – M. Crucke vient de l'indiquer – cette aide serait sept fois supérieure. Le Segec avait même estimé à l'époque que dans certains cas de figure cette aide était douze à dix-neuf fois supérieure. Pour prendre un exemple concret, une école fondamentale de neuf cents élèves n'a pas droit à un équivalent temps plein là où une école secondaire a droit à dix équivalents temps plein.

Notre propos n'était absolument pas de remettre en question l'encadrement du secondaire, mais bien de souligner l'importance de l'aide accordée aux directions de l'enseignement fondamental.

Pour pallier ce manque d'aide, les écoles et les pouvoirs organisateurs engagent sur fonds propres, quand ils peuvent se le permettre, des agents PTP ou ALE. Ce sont des situations inconfortables parce que ces personnes ne sont pas spécialement qualifiées pour exercer les fonctions qui leur sont confiées. De plus, certaines de ces aides sont limitées dans le temps.

Comme vous avez pu le constater lors de visites d'écoles, on attend beaucoup d'un directeur du fondamental. Il doit être un superman, capable d'assurer la gestion administrative et financière ainsi que celle des ressources humaines de son établissement. Il est conseiller pédagogique, même si le temps dont il dispose pour cette mission est très limité. Et parfois même, si des enfants en détresse

font appel à lui, il doit parfois se transformer en infirmier ou en juge de paix.

Récemment, vous avez reçu une délégation des directeurs qui ont manifesté dans la rue. Quelles réponses avez-vous pu leur donner à leurs légitimes demandes, comme vous l'aviez précisé lors de la rencontre du 19 novembre ?

Nous savons qu'à court terme, le budget est restreint, mais pouvez-vous nous confirmer la priorité, dont vous avez parlé lors des discussions de septembre dernier, qui sera accordée aux directions du fondamental dès que des moyens seront disponibles ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Depuis que j'occupe la fonction de ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, je ne cesse d'être à l'écoute de tous les acteurs de l'école en me rendant régulièrement sur le terrain. Je peux ainsi entendre les directions d'écoles qui évoquent régulièrement les difficultés qu'elles rencontrent par rapport à l'ensemble des tâches administratives qui leur incombent. Cependant, si ces tâches, sans être disproportionnées, font partie du travail du directeur, elles le détournent d'une autre mission, celle de pilote pédagogique de leur école.

J'ai déjà été interrogée sur cette problématique et je voudrais vous faire part de la rencontre que j'ai eue le vendredi 19 novembre avec les représentants des directeurs de l'enseignement catholique qui m'ont fait part des constats que vous évoquez.

Les mesures contenues dans la circulaire 3 308 ont déjà fait l'objet d'une réponse de ma part et je n'y reviendrai pas. En effet, j'ai bien expliqué les tâches imposées aux directions dans le cadre de la mise en œuvre du plan Pagas, qui vise à garantir un enseignement serein et à lutter contre la violence.

J'invite M. Crucke à lire attentivement la réponse donnée à l'interpellation de M. Gosuin. Le terme « flicage » a même été utilisé. Il est vrai qu'on peut y lire que le directeur, en cas de non présentation d'un élève à la suite d'une convocation, peut déléguer un membre du personnel au domicile des parents. Cette mesure figure d'ailleurs déjà dans une circulaire de 2007.

Il ne s'agit donc pas d'une nouveauté. Elle est certes quelque peu nébuleuse puisque cela vise surtout l'enseignement secondaire.

Les directeurs de l'enseignement ont désormais droit à l'aide d'une personne à temps plein par mille élèves, ce qui n'avait pas soulevé la

moindre difficulté en 2007, 2008 et 2009. Cette aide est encore insuffisante, j'en conviens. Dans l'absolu, il faudrait passer à un équivalent temps plein pour cinq cents élèves, mais cela coûterait treize millions d'euros. C'est un coût important que nous ne pouvons assumer dans la situation budgétaire actuelle.

L'enseignement secondaire est incontestablement mieux loti. À cet égard, la responsabilité est collective. Il est sans doute apparu aux ministres qui se sont succédé que les élèves étaient plus difficiles dans l'enseignement secondaire, même si M. Neven a dit tout à l'heure qu'ils le deviennent aussi dans l'enseignement fondamental.

La circulaire 3 308 n'impose pas à proprement parler de nouvelles tâches, mais j'admets que sa publication a provoqué un certain ras-le-bol. En fait, nous réimprimons les circulaires collationnées, en mettant en gras les points qui changent. De cette manière, les néophytes disposent de documents de référence complets tandis que les directeurs chevronnés gagnent du temps en se limitant à prendre connaissance des nouveautés. Cette année, il s'agissait du nouveau numéro vert et de l'informatisation de certaines données tendant à simplifier les charges administratives de la fonction.

Les directions ont sans doute utilisé la publication de cette circulaire pour rappeler leurs légitimes besoins d'aide en matière de gestion administrative. En fait, il n'y a pas que les circulaires de la Communauté française qui sont en cause. La Dimona, imposée par le gouvernement fédéral, qui les oblige à compléter des documents pour chaque membre du personnel, et la réglementation sur les asbl devenue plus stricte, alourdissent également leurs tâches.

Notre objectif est d'offrir un enseignement de qualité. Le rôle de la direction est très important dans la gestion pédagogique d'un établissement. Je l'ai affirmé aux directeurs quand je les ai rencontrés, mais je leur ai aussi dit que je ne pouvais pas faire des miracles au vu de la situation budgétaire actuelle.

Il m'est impossible de résoudre d'un coup de baguette magique les inégalités de traitement. Le précédent gouvernement avait déjà initié un pas dans ce sens. Cette situation est ancienne et résulte de l'organisation de l'enseignement et des choix posés par nos prédécesseurs depuis de nombreuses années. Il ne s'agit pas de les remettre en cause, nous avons tous dans cette assemblée notre part de responsabilité. Le système éducatif a évolué et les moyens pour le piloter efficacement n'ont pas toujours suivi. Ce n'est pas une raison pour baisser

les bras.

J'ai la volonté politique de faire avancer ce dossier grâce à un travail mené sur deux axes. Le premier porte sur la simplification des tâches administratives et le second sur l'analyse institutionnelle de l'organisation actuelle de l'enseignement fondamental.

J'accorde de l'importance aux interpellations et questions parlementaires que j'intègre dans mes réflexions et politiques. Sur cette base, pour envisager concrètement la mise en place de la simplification administrative, M. Hubin, administrateur général de l'Agers, a reçu le 25 octobre dernier, à ma demande, les représentants des directions de l'enseignement fondamental de tous les réseaux ainsi que les services de la direction générale de l'enseignement obligatoire, du pilotage de l'enseignement et de l'inspection.

Cette réunion s'est donc tenue avant la manifestation des enseignants. Un cadre de travail a été élaboré et les objectifs de simplification administrative ont été balisés. Il a été convenu qu'il fallait identifier les tâches redondantes et celles pour lesquelles un suivi n'est pas organisé, notamment par manque de temps. Au cours de cette réunion, nous avons notamment envisagé de supprimer certaines tâches n'ayant pas d'importance majeure et n'étant pas imposées par voie décrétable aux directeurs. Régulièrement, on m'interroge sur les statistiques et des informations concrètes. Ne perdons pas de vue que celles-ci ne sont parfois disponibles que sur le terrain.

Pour l'analyse institutionnelle de l'organisation actuelle de l'enseignement fondamental, je réunirai dès janvier les représentants des directions de tous les réseaux pour définir les objectifs précis. Nous pourrions envisager des modifications décrétables libérant davantage de temps pour que les directeurs puissent mieux exercer leurs missions. Bien sûr, les tâches administratives feront toujours partie de leur travail, mais elles ne doivent pas primer les tâches pédagogiques.

La revalorisation salariale du poste de direction et l'augmentation de l'aide administrative font également partie des revendications que les organisations syndicales défendront dans le cadre de la négociation de la programmation sectorielle. Je suis ouverte à la discussion, mais les marges budgétaires sont étroites.

M. Didier Gosuin (MR). – Votre administration m'a informé de la réunion qui s'est tenue le 25 octobre dernier. Certains directeurs craignent l'encombrement. Ce groupe de travail a-t-il une échéance précise ? Les marges budgétaires

dont vous disposez sont certes étroites, néanmoins il doit être possible de faciliter le travail des directions sans que cela n'ait d'impact budgétaire conséquent.

M. Jean-Luc Crucke (MR). – Je suis persuadé que vous êtes consciente du problème et des difficultés que rencontrent les directeurs. Pour assumer une telle responsabilité, il faut être passionné et se sentir investi d'une mission. Sans vouloir être pessimiste, et compte tenu de la complexité croissante de cette fonction, je crains que sans aide humaine supplémentaire, il n'y ait pas de solution. Il est normal, comme vous le proposez, de clarifier et de simplifier le cadre. Il faut pouvoir entendre ce qui motive certaines demandes. Si on ne trouve pas de solution, nous ne parviendrons plus, à terme, à recruter de directeurs.

Mme la présidente. – Les incidents sont clos.

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

5 Interpellation de M. Jean-Paul Wahl à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Premières évaluations du décret 'Inscriptions' » (Article 73 du règlement)

M. Jean-Paul Wahl (MR). – Les acteurs de terrain donnent les résultats de leurs premières évaluations du décret sur les inscriptions. Hélas, l'enquête du Secrétariat général de l'enseignement catholique (Segec) rendue publique le 16 novembre ou le communiqué de l'Union des fédérations des associations de parents de l'enseignement catholique (Ufapec) du 19 novembre, les actions des directeurs de l'enseignement catholique, vont dans le sens des craintes que nous avons exprimées lors de la discussion du texte et dans les interpellations et questions orales qui ont suivi.

L'objectif déclaré du décret était de renforcer la mixité sociale dans les écoles. Certes c'est Mme Arena qui est à l'origine du problème, puis M. Dupont a tenté de trouver une solution. Finalement c'est vous qui avez hérité du dossier, ce qui n'était pas facile. Le projet de texte que vous nous avez présenté ne nous plaisait pas du tout.

En réponse à une interpellation de M. Borsus, vous aviez dit : « L'objectif premier du décret « inscriptions » est de permettre aux parents et élèves de s'inscrire dans la transparence et la sérénité en première année du premier degré de l'enseignement secondaire », précisant que « le gouverne-

ment lui a ajouté comme second objectif l'ambition de donner un coup de pouce à la mixité, tout en respectant le choix des parents ». Cette réponse était assez surprenante parce qu'à ce moment-là les effets du décret étaient déjà connus. Je ne doute pas qu'au moment de l'élaboration du texte, vous pensiez peut-être pouvoir atteindre la mixité sociale, mais quelque part vous saviez déjà que le ver était dans le fruit.

Or selon les premiers constats, l'objectif de mixité sociale n'est pas atteint, ce serait même plutôt l'inverse.

Le critère géographique – sujet tabou s'il en est dans ce parlement – n'a fait que renforcer la composition socio-économique entre les écoles.

Je ne résiste pas au plaisir de revenir sur Google Maps. J'ai lu un article dans *Le Vif L'Express* du 19 novembre dernier, sous la rubrique *Les Indiscrets* sur la politique internationale.

Deux pays d'Amérique du sud – le Nicaragua et le Costa Rica – se bagarrent à propos des îles Calero. Officiellement, elles appartiennent au Costa Rica mais attribuées à tort, par Google Maps, au Nicaragua. Ce dernier s'est empressé de les envahir. Les organisations internationales sont intervenues afin d'éviter une catastrophe. L'imprécision de Google Maps a ravivé entre ces deux pays un contentieux centenaire.

Revenons-en aux résultats des premières évaluations du décret. Les critiques du texte formulées par les acteurs de terrain après plus d'un an d'application sont diverses et portent sur la méthode de géolocalisation, le choix et le poids des critères, la suppression des indices moyens, l'évaluation des critères de proximité en lien avec l'objectif de mixité sociale, l'indice Isef, l'adaptation de l'offre aux spécificités régionales, la communication et le fonctionnement de la Ciri. Ces critiques rejoignent les craintes que nous avons formulées par le passé. Cela n'a rien de réjouissant.

Allez-vous prendre en compte ces critiques ? Ce décret va-t-il faire l'objet d'une évaluation extérieure ? La problématique de l'immersion est également très importante, des mécanismes pervers sont mis en place au détriment d'un certain nombre d'enfants. Quid de la composante géographique quand nous savons que ce critère renforce le problème de non-mixité sociale ? Il est urgent de trouver des solutions pour remédier aux manquements du texte.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Je répondrai de la manière la plus factuelle possible à votre intervention.

Je sais que vous n'aimez pas le texte, vous ne l'avez pas aimé et vous ne l'aimerez jamais... Je ne partage pas votre analyse et je ne suis pas la seule. Un décret régulant les inscriptions en première année commune – reprenons le titre de ce décret que certains ont rebaptisé pour mieux le fustiger – a été adopté par ce parlement au cours de la séance du 17 avril 2010.

Il a fait l'objet d'un vote à la majorité. Il a été appliqué avec succès, de l'aveu même des acteurs de terrain qui ont émis un avis favorable sur de nombreux points comme la mise en place d'un formulaire unique, l'efficacité du travail d'optimisation mené par la Ciri ou la transparence du système. C'est un fait acquis, monsieur le député, même si c'est de nature à vous déplaire.

Dans l'exposé des motifs du décret, je lis ce qui suit, dès le 3^e alinéa en respectant l'ordre du texte qui induit une certaine hiérarchie du propos : « ce futur décret vise une organisation équitable, transparente et simple des inscriptions. Il doit faciliter la mobilité sociale, même s'il ne peut prétendre à lui seul résoudre ou bouleverser les stratifications urbaines, économiques et sociales. » J'ai d'ailleurs dernièrement rappelé ce texte, avec tous ces nuances.

Même un lecteur peu informé comprend la prudence et la modestie du gouvernement. Il est question de soutenir une mobilité sociale, terme que je préfère à celui de mixité. J'emploie volontiers le terme de mixité lorsque l'on parle d'hétérogénéité scolaire, cognitive, culturelle ou sociale des publics scolaires. C'est un objectif ambitieux qui relève de politiques croisées du logement, de l'emploi, de la mobilité et de la lutte contre les discriminations à l'inscription. Vous remarquerez également que le législateur est conscient que le décret ne modifiera pas à lui seul les effets de quartier des implantations scolaires. Il est bien question de dimensions urbaines, économiques et sociales. Le texte précise plus loin que « le projet de décret est un élément parmi d'autres d'un plan global de démocratisation de l'école en Communauté française ».

C'est en toute bonne foi qu'à la lumière des intentions du législateur, je distingue le court terme – il faut simplifier la procédure, rétablir la sérénité et en finir avec les files, la « bulle » des inscriptions, etc. – et le long terme – aboutir à plus de mobilité, de mixité et de qualité. Ce n'est pas avec un décret sur les inscriptions que nous parviendrons à réaliser ces derniers objectifs.

Pour être correct, il faut appréhender les effets du décret dans leur intégralité et en évaluer l'impact dans des délais raisonnables. Aucun des

parlementaires qui ont voté en faveur du texte n'a eu la naïveté de penser que ce décret pouvait en quelques mois modifier les tendances lourdes de notre marché scolaire. Le Segec, l'Ufapec et la CSC saluent le décret. Le Segec a interrogé tous les directeurs de son réseau. Ils ont tous répondu qu'il s'agissait du meilleurs décret des trois. La CSC se félicite du système et de la mixité qu'il génère.

Lors de la discussion du projet en séance plénière le 17 mars dernier, je me suis exprimée en ces termes : « Le point de vue du politique est d'optimiser l'égalité d'accès des familles aux portes de l'école et l'égalité de traitement des enfants dans les écoles. Loin de porter atteinte à la liberté de choix des parents, le législateur veut rendre cette liberté de choix effective pour des parents qui se trouvaient restreints dans l'usage de ce droit. Ceci explique et justifie le fait que le législateur apporte un soutien à la mobilité sociale entre les écoles et à l'hétérogénéité sociale, culturelle, académique et cognitive des publics scolaires. » Ceux qui soulignent que le décret est un instrument de lutte contre les discriminations en font un bilan le plus exact.

Les évaluations du décret, de ses modalités techniques et de son impact, sont prévues par le décret lui-même. À l'article 37, insérant un article 79/26, § 5, on précise que la Ciri a entre autres pour mission de « rendre un rapport annuel au gouvernement et à la commission de pilotage. Le gouvernement transmet le rapport au parlement. » Ce rapport sera bientôt finalisé et vous sera bien sûr transmis dans les meilleurs délais.

Au cours des séances d'évaluation, la Ciri a émis des propositions d'amélioration du décret portant sur des aspects pratiques de sa mise en œuvre, tels que le délai de communication du classement opéré par la Ciri, l'optimisation suite aux résultats du CEB et à l'introduction éventuelle de recours internes ou judiciaires par des élèves qui ne l'auraient pas obtenu. Ces recommandations de la Ciri permettront de réduire la période d'incertitude, conformément au souhait de plusieurs parents.

Par ailleurs, à l'article 39 du décret confié à la commission de pilotage une mission d'observation du processus d'inscription dans le premier degré de l'enseignement secondaire ordinaire. On prévoit en outre que cette commission remette, tous les deux ans, un rapport au gouvernement. Cette évaluation porte, entre autres, sur la progression vers l'objectif de mixité et contient des propositions d'amélioration. Il est effectivement difficile de juger de l'impact du décret sur la base d'une seule rentrée.

Les dispositions sont donc prises pour procéder à une évaluation, selon des critères précis, cités de manière exhaustive dans l'article 39 du décret, et sur la base d'indications objectives fournies par les services compétents. Ce décret sera scrupuleusement appliqué dans toutes ses dispositions, y compris la phase d'évaluation.

D'après le rapport du Segec, basé sur un sondage auprès de cent quinze écoles, six pour cent des directions consultées, soit sept écoles, affirment que leur école a évolué vers plus de mixité sociale et treize pour cent, soit quinze écoles, vers moins de mixité sociale.

Dans certaines zones, il existe peu ou pas de mixité sociale et la situation restera inchangée. On ne peut, par exemple, pas comparer le Brabant wallon à certaines zones de Charleroi ou de Liège. On ignore également l'ampleur de la variation. S'agit-il de deux ou de dix élèves de plus ? On ne sait pas non plus à quel nombre d'élèves correspond une diminution. On ignore aussi la localisation des écoles qui enregistrent ces variations.

Cette enquête indique le pourcentage des élèves qui ont bénéficié du caractère Isef pour pouvoir entrer à l'école recherchée. On sait que ce coup de pouce portait sur vingt pour cent des places disponibles. L'étude évalue donc le nombre d'élèves ayant pu bénéficier du caractère Isef à 19,20 pour cent. Nous sommes donc très proches des vingt pour cent. L'aide que le législateur souhaitait apporter à ces familles s'est donc révélée bénéfique, en tout cas pratiquement égale à l'objectif fixé dans le décret, le tout s'étant déroulé sur une base volontaire et de liberté de choix.

Vous avez fait allusion au communiqué de l'Ufapec. Cette instance liste une série de points déjà débattus en différents lieux, mais n'apporte pas, il faut le reconnaître, de solution alternative. Je signale d'ailleurs que le communiqué a été diffusé dans la presse le matin même de la dernière réunion de la Ciri, le 19 novembre dernier, à laquelle j'ai d'ailleurs assisté. On s'est penché sur la question de l'évaluation du décret et des améliorations éventuelles. Les membres de la Ciri ont accueilli le texte de l'Ufapec avec circonspection.

Je relève au passage que ce communiqué de l'Ufapec est assez vague quant à l'échantillonnage concerné. Combien de parents ont-ils été consultés ? Il s'agissait apparemment de parents plutôt insatisfaits, puisque le communiqué mentionne l'avis des personnes qui s'étaient déplacées pour se rendre à des réunions organisées dans le Brabant et/ou à Bruxelles afin d'évaluer l'impact des mesures. Quand on prend la peine de se déplacer dans un tel but, c'est rarement pour exprimer sa

satisfaction. Il faut, me semble-t-il, prendre cette nuance en considération.

Les propositions de résolution chères à votre groupe – concernant la spécificité de l’immersion ou encore la composante géographique de l’indice composite – seront, le cas échéant, remises à l’ordre du jour de la Conférence des présidents.

Les évaluations sont prévues dans le décret, par la commission de pilotage et par la Ciri. Celle-ci formule actuellement une série de propositions d’ajustement du fonctionnement du décret, qui peuvent toutefois avoir un impact intéressant sur le déroulement des inscriptions. Le rapport est en voie de finalisation. Les membres de la Ciri se sont exprimés, le 19 novembre, sur les dernières remarques formulées à ce sujet.

Selon mes informations, Google Maps serait en train d’installer les matrices cadastrales dans son dispositif. Certes, elles ne reflètent pas toujours la réalité de manière optimale, mais l’outil s’améliore. En dehors de Google Maps, il existe d’autres systèmes. La plupart recourent au même satellite et transmettent la même information. Aussi les écarts, s’il en existe, sont-ils minimes et identiques pour tous.

M. Jean-Paul Wahl (MR). – Votre réponse, madame la ministre, vous en serez étonnée, me réjouit en partie. En effet, j’ai eu l’impression d’entendre dans votre bouche les arguments que nous avons développés lors de la discussion du décret. Sur la mixité, par exemple, je vous invite à relire vos propos et ceux de la majorité dans le compte rendu des travaux préparatoires. Le décret permettrait d’atteindre la mixité, disiez-vous, quand nous n’avions alors cessé d’attirer votre attention sur l’impossibilité d’y parvenir.

Je puis partager vos propos et ceux du Segec, mais en partie seulement. En effet, vous dites que c’est le meilleur des trois décrets. Je dirais plutôt : c’est comme choisir entre la peste et le choléra ! J’ajouterais même, la scarlatine, car si l’on compare le décret aux deux précédents, c’est le moins pénible qui a été choisi, mais ce n’est pas le meilleur !

Madame la ministre, vous parlez d’évaluation prévue par le décret. Depuis des années, dans cette assemblée, nous votons de nombreux décrets pour lesquels est envisagé un mécanisme d’évaluation, qui est malheureusement très rarement mis en application. Il faut toutefois distinguer l’évaluation du fonctionnement d’un décret et celle du décret lui-même. Ce n’est pas la même chose.

Disposer du rapport de la Ciri serait sans doute intéressant mais les critiques n’épargnent pas non plus – à tort ou à raison – cette instance

elle-même.

Toutefois, ce qui importe, c’est l’évaluation du décret, comme on l’a évoqué en commission. Nous n’étions pas certains à l’époque, vous-même l’avez admis, de pouvoir atteindre tous les objectifs visés. Vous laissiez planer un doute sur la pertinence de l’argumentation que développaient les membres de l’opposition.

Aujourd’hui, nous disposons d’éléments. Sans doute a-t-on pu régler l’un ou l’autre problème d’inscription, mais à quel prix ! Ce décret était préférable aux précédents, j’en conviens. Toutefois, un sentiment d’injustice et de frustration subsiste car le mécanisme n’offre pas toutes les garanties.

Comme vous l’affirmiez et j’en suis très heureux, la mixité ou la mobilité sociale, cela ne se décrète pas.

La seule possibilité ou en tout cas une des possibilités – je vous rejoins pour dire qu’il n’existe pas un mécanisme unique – est de redonner confiance au grand nombre possible de parents dans tous les établissements scolaires. En effet, les problèmes de mixité que nous connaissons aujourd’hui résultent notamment d’un manque de confiance, justifié ou non, des parents envers un certain nombre d’écoles, notamment pour des critères sociaux. Nous devons combattre ce phénomène. Et ce ne sont pas les mesures que l’on adoptera dans le cadre du décret-programme qui nous permettront d’y arriver.

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

6 Interpellation de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l’Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Comment permettre aux enseignants de s’approprier les outils et d’habiter les réformes ? » (Article 73 du règlement)

M. Olivier Saint-Amand (ECOLO). – Madame la ministre, le recours aux socles de compétences, aux compétences terminales et aux profils de formation a provoqué une petite révolution dans le monde de l’enseignement. Les objectifs de cette réforme sont bien entendu louables et partagés par une grande majorité des acteurs scolaires, mais on constate aujourd’hui que ces référentiels de compétences sont à l’origine de beaucoup d’interrogations et d’incompréhensions par une partie importante du corps professoral. Si une série d’outils ont été mis en place pour accompagner

cette évolution, force est de constater qu'un grand nombre d'enseignants ne jonglent pas encore avec ces concepts.

Les conséquences de cette situation sont multiples. Il est mentionné dans le rapport du SGI, le service général de l'inspection, que « d'une école à l'autre, d'une classe à l'autre, les élèves n'apprennent pas la même chose et ne sont pas évalués à l'aune des mêmes critères et ce, même en ce qui concerne des domaines ou des apprentissages considérés comme essentiels. » Du côté des enseignants, le sentiment est largement répandu de devoir mettre en œuvre une pratique imposée d'en haut, sans réellement y croire et y adhérer. Pour les parents enfin, le dilemme est régulièrement alimenté par des avis contradictoires soutenant, par ici, le modèle ancien et connu de l'évaluation traditionnelle et, par là, de nouvelles pratiques faisant référence aux compétences.

Madame la ministre, ce rapport attire notre attention sur la difficulté pour bon nombre d'enseignants de s'approprier les référentiels de compétences. Il renvoie à la Déclaration de politique communautaire qui prévoit « que le gouvernement définira des indicateurs de maîtrise des compétences, s'assurera de l'adéquation des programmes à ces indicateurs, adaptera la formation initiale et continuée des enseignants à l'appropriation de ces indicateurs et soutiendra la production et la mise à disposition d'outils pédagogiques et d'évaluation s'inscrivant dans ce cadre. »

Mais au-delà de cet éventuel travail d'ajustement des référentiels et outre la réforme de la formation initiale, l'enjeu pour la Communauté française est sans aucun doute de relever le défi de l'appropriation par les enseignants. Autrement dit, comment faire pour que les enseignants, et plus largement les acteurs scolaires, s'approprient véritablement ces réformes d'envergure ?

Pour aider les enseignants et les directions, une série d'outils existe. Je pense notamment aux « pistes didactiques » diffusées dans la foulée des évaluations externes, aux documents rédigés par la commission des outils d'évaluation, aux outils disponibles sur le site « www.enseignement.be » ou aux formations dispensées par la formation continuée. Malheureusement, si je me réfère à l'avis des acteurs de terrain, le taux de pénétration de ces outils est excessivement faible. Trop peu d'enseignants utilisent régulièrement ces documents ; ils n'en connaissent parfois même pas l'existence. Dans une perspective d'appropriation, ce type de dynamique qui diffuse les informations « à partir du haut » montre toutes ses limites et ne pourra jamais être aussi efficace ni remplacer les

stratégies construites sur le terrain.

Pour atteindre l'objectif d'une meilleure appropriation, Ecolo estime qu'il faut d'abord et avant tout renforcer les dynamiques participatives. L'expérience des lieux d'échange en bassin scolaire, mise en évidence par l'étude de Branka Cattonar, Xavier Dumay, Catherine Mangez et Christian Maroy, intitulée « Évaluations externes dans l'enseignement primaire en Belgique francophone : Réceptions et usages d'outils de régulation basée sur les connaissances », est particulièrement illustrative. Là où des enseignants construisent ensemble des outils communs, où le dialogue dépasse les limites des écoles et des réseaux, où les acteurs sont impliqués dans un processus participatif, l'appropriation des concepts est bien réelle et les résultats sont probants.

Il est intéressant de constater que cette étude rejoint en tous points l'un des éléments saillants du rapport de l'inspection de l'année passée. En effet, si l'inspection regrettait qu'une série d'outils existants, tels que les documents produits par la commission des outils ou les pistes développées suite aux évaluations externes, fussent méconnus et sous-utilisés, elle constatait toutefois que lorsqu'il y avait un échange et un travail de diffusion, d'aiguillage et d'accompagnement entre l'enseignant et son interlocuteur (inspecteur, conseiller pédagogique, formateur, fonctionnaire), ce dernier intégrait des pratiques et faisait appel à des outils qui, sans cela, seraient restés lettre morte.

Pour Ecolo, il est donc indispensable d'évaluer dans quelles circonstances cette diffusion et ces échanges sont productifs, et de faire travailler les partenaires des enseignants, que sont notamment les inspecteurs et les conseillers pédagogiques, sur la base de cette évaluation. Autrement dit, la question est de savoir pourquoi cela marche dans un cas et pas dans l'autre.

Quelle est votre évaluation globale des divers outils, tant quantitative (suffisance de l'offre et sa différenciation) que qualitative (outils appropriés au contexte) ?

Quelle est votre évaluation globale de la diffusion et de l'appropriation des outils précités, en particulier de leur utilisation effective dans le cadre des pratiques enseignantes ?

Étant donné leur rôle central de courroie de transmission, ne faudrait-il pas confier davantage aux inspecteurs et conseillers pédagogiques, notamment, une mission de diffusion et d'accompagnement à l'appropriation des divers outils qui, sans cela, continueront à être sous-utilisés ?

Avez-vous, dans la foulée des engagements de

la Déclaration de politique communautaire, entamé une réflexion sur la formation continuée ? Dans l'affirmative, tiendrez-vous compte de la nécessité de créer des formations qui permettent aux enseignants de s'approprier les nombreuses réformes pédagogiques menées en Communauté française ?

De manière générale, ne serait-il pas opportun d'entamer une réflexion sur les dynamiques participatives à tous les échelons du système d'enseignement en Communauté française ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Comme vous, je considère comme essentiel que les enseignants s'approprient les réformes et accèdent pour ce faire aux outils les mieux appropriés.

Les démarches professionnelles des enseignants doivent reposer sur des référentiels précis indiquant des niveaux de maîtrise clairs, accompagnés par des outils d'évaluation concrets et, si possible, faciles à mettre en œuvre.

Je rappelle que les décrets des 2 juin 2006 et 30 avril 2009 participent de cette même volonté du législateur d'externaliser les pratiques d'évaluation, de les harmoniser et, dans la foulée, d'influencer les pratiques d'apprentissage en amont.

Lorsqu'ils rédigent les questions d'examen, les enseignants s'interrogent sur leur degré de difficulté sans être trop ou pas assez sévère. Sur la base des résultats obtenus par les élèves, ils doivent tirer les conclusions afin de mieux cibler les thématiques qui, de manière récurrente, sont moins bien comprises et les méthodes pédagogiques les plus efficaces à mettre en place.

Des pistes didactiques qui accompagnent les épreuves externes non certificatives proposent dans ce sens des activités d'apprentissage et d'évaluation susceptibles de créer les conditions d'un enseignement plus efficace et plus équitable. Chaque équipe pédagogique a la possibilité d'évaluer son action en comparant les acquis de ses élèves aux compétences attendues et en situant leurs résultats par rapport à ceux de l'ensemble des élèves de la Communauté française. Pour un enseignant il est important de se situer, de s'évaluer et de modifier sa pédagogie en vue de l'améliorer.

Le pilotage du système éducatif est ainsi mis en place. Les démarches susceptibles d'améliorer la qualité du processus éducatif sont garanties à la fois par la communication des résultats des évaluations externes et, surtout, par les outils pédagogiques qui y sont liés et qui visent à répondre aux difficultés décelées.

Ces pistes didactiques sont généralement très appréciées par les enseignants même si, selon le rapport de l'inspection, elles restent encore trop méconnues. Chaque chef d'établissement dans l'enseignement du réseau de la Communauté française, chaque pouvoir organisateur de celui de l'enseignement subventionné doit veiller à ce qu'un travail d'analyse soit réalisé à partir des évaluations externes. Si nécessaire, il peut se faire avec l'aide du service général de l'inspection et du service de conseil et d'animation pédagogique de l'enseignement ou des organes de représentation ou de coordination des pouvoirs organisateurs selon le cas. L'établissement s'engage à mettre en œuvre des stratégies pédagogiques ou organisationnelles en vue d'améliorer ces résultats.

J'en viens au CEB. Malgré des questions jugées très difficiles par leurs auteurs, les résultats se sont révélés excellents ! Les enseignants ont mieux préparé les élèves en vue de l'épreuve et mieux orienté leur formation en tenant compte du type de questionnaire présumé du CEB. Les questions de l'année dernière mises en ligne ont été fortement sollicitées par les parents et les élèves qui les ont cherchées pour s'entraîner. C'est une démarche positive.

Le service d'inspection et les conseillers pédagogiques doivent déterminer, en accord avec les chefs d'établissement et les équipes éducatives, les conditions d'une dynamique participative. C'est aux acteurs eux-mêmes à la solliciter. Lorsque ces conditions sont réunies, les méthodes d'apprentissage sont nettement plus efficaces. Par ailleurs le système éducatif devrait être plus attentif au développement de ces logiques et les combiner aux apports des évaluations externes. Ces dernières sont encore assez nouvelles et leurs bénéfices commencent à peine à se faire sentir. Le service de l'inspection permet désormais de mieux cibler les efforts à réaliser.

Dans le cadre de leurs missions respectives, les services d'inspection et les conseillers pédagogiques veillent déjà à intégrer les résultats des premières évaluations à ceux de leurs propres observations.

Il ne faut pas croire que l'inspection n'évolue pas. On a vu que ses rapports ciblaient des thématiques plus précises en fonction de questions que nous avons pu nous-mêmes nous poser en commission, mais également en fonction de l'une ou l'autre difficulté. L'inspection se focalise davantage sur certaines démarches.

Les équipes de l'inspection ou de conseil et de soutien pédagogiques aident les établissements scolaires à analyser et à exploiter les résultats.

Le décret du 8 mars 2007 a fixé les nouvelles missions de l'inspection. Il a accentué son rôle de contrôle sans minimiser celui de conseil pédagogique. Rappelons toutefois que l'un des objectifs prioritaires du texte était de dissocier les rôles de formation et d'évaluation tout en assurant à l'enseignant la possibilité de recevoir une tutelle adaptée à ses difficultés.

Le nouveau rapport général de l'inspection va dans cette direction en alliant le contrôle et la guidance afin d'éclairer l'action des conseillers pédagogiques qui exercent, sur le terrain, cette tutelle didactique et la concrétisent de manière plus technique et plus appropriée à chacun des réseaux et à chacune des équipes enseignantes.

En outre, l'Institut de la formation en cours de carrière propose également des formations fondées sur l'exploitation des pistes didactiques consécutives aux évaluations externes non certificatives. Il faudrait que tout soit mis en œuvre pour qu'elles soient davantage suivies par les enseignants et, particulièrement, par celles et ceux qui en ressentent le besoin, y compris parfois en réaction aux performances de leur école enregistrées lors des évaluations.

Il revient à présent au gouvernement, dans le cadre de la stricte application de la Déclaration gouvernementale, de tirer les enseignements du rapport général de l'inspection, en travaillant sur quatre priorités. La première est de préciser les référentiels de compétence et les programmes. La deuxième propose de mieux définir les niveaux de maîtrise grâce aux modèles proposés par les évaluations externes certificatives et non certificatives et de mieux identifier les besoins de formation continuée des enseignants. La troisième est d'assurer une continuité des apprentissages entre niveaux d'enseignement en établissant une cohérence des curriculums et des méthodes d'apprentissage et en améliorant les processus d'évaluations externes, en particulier lorsqu'ils ont valeur significative. Enfin, la quatrième priorité propose de poursuivre la diffusion des outils didactiques, y compris de ceux liés aux évaluations externes, pour harmoniser le plus possible les pratiques tout en s'assurant l'adhésion des équipes éducatives grâce à un encadrement approprié de ces équipes.

M. Olivier Saint-Amand (ECOLO). – Madame la ministre, je vous remercie pour la qualité de votre réponse.

Le problème du pilotage de l'enseignement est de trouver un équilibre entre les impulsions à donner, notamment par notre parlement, et les mécanismes participatifs de construction sur le terrain en collaboration étroite avec les acteurs de l'ensei-

gnement.

Les évaluations externes en sont une excellente illustration. Elles suscitent des réactions en sens divers. Certaines sont négatives. Je pense à l'évaluation des compétences en lecture qui a été faite récemment en 2^e primaire et que certains enseignants ont décidé d'abandonner, estimant qu'elles arrivaient à un mauvais moment.

Par contre, on observe des réactions positives et des avancées par rapport au CEB qui permet d'orienter la pratique pédagogique dans le sens de certaines réformes. En effet, son passage est l'occasion de rencontres et de dialogues entre enseignants et avec les inspecteurs qui permettent de comprendre et de s'approprier la cohérence du projet.

Je ne peux que plaider pour tout ce qui contribuera à renforcer les mécanismes participatifs et la concertation. Cependant, je dirai de manière un peu provocante qu'il suffirait de publier un décret imposant la concertation dans les écoles pour que les enseignants s'y opposent, n'étant pas suffisamment prenante du projet.

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

7 Ordre des travaux

M. le président. – L'interpellation de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Suppression des systèmes de notation dans l'enseignement primaire », est reportée.

8 Question orale (article 78 du règlement)

8.1 Question de M. Marcel Neven à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Filières techniques et professionnelles en promotion sociale »

M. Marcel Neven (MR). – L'enseignement de promotion sociale compte en Communauté française 164 établissements et 172 000 étudiants. Il occupe une place à part dans notre système d'enseignement et s'adresse principalement à des adultes.

Anciennement, on l'appelait « cours du soir » en raison des horaires pratiqués. Dans certains milieux on parlait avec un peu d'ironie « du plaisir

du soir » ou on le stigmatisait « d'enseignement de la dernière chance ». Depuis le décret du 16 avril 1991, il est reconnu comme une forme spécifique d'enseignement secondaire et supérieur qui s'inscrit dans la dynamique de la formation tout au long de la vie, les cours se donnant en journée ou en soirée.

Par des conventions, ce type d'enseignement peut établir des synergies avec le monde de la formation professionnelle et avec les milieux socio-économiques. Ces conventions constituent une de ses particularités. Enseignement modulaire grâce à ses unités de formation permettant de valoriser les acquis du candidat, il convient parfaitement à un public moins apte à suivre un enseignement classique.

J'ai donc été interpellé par une partie du rapport établi par le service de l'inspection au terme de l'année scolaire 2009-2010 : « L'inspection pointe également la baisse très inquiétante de la population étudiante dans les sections de l'enseignement secondaire technique de promotion sociale. Ce phénomène touche notamment des sections porteuses d'emploi comme dessinateur industriel, agent de maintenance en électromécanique ou électricien-automaticien. »

Madame la ministre, pourriez-vous faire le point sur ces formations techniques de l'enseignement secondaire inférieur et supérieur suivies en promotion sociale ? Disposez-vous de statistiques confirmant ou infirmant cette baisse de fréquentation ? Parmi les élèves inscrits dans ces enseignements secondaires, quelle est la part d'enseignement secondaire inférieur et d'enseignement secondaire supérieur ? Ces pourcentages sont-ils comparables aux pourcentages des élèves fréquentant les filières de niveau équivalent dans l'enseignement obligatoire ?

L'inspection relève également « Des matières bien souvent développées plus par tradition que par souci de formation professionnelle. » Pour diverses raisons, l'offre de formations est immuable. L'inspection ne met-elle pas le doigt sur un aspect négatif de l'autonomie de certains pouvoirs organisateurs ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Je vous trouve très cadrant.

M. Marcel Neven (MR). – L'autonomie doit se mériter. Connaissez-vous les pouvoirs organisateurs auxquels ce reproche peut être adressé ?

L'inspection révèle par ailleurs « la non-conformité de la majorité des ateliers dans le secteur de la restauration ». Les formations à carac-

tère technique en promotion sociale ne profitent-elles pas de partenariats avec l'enseignement obligatoire, de synergies avec le monde économique ou la formation professionnelle ? De quels moyens disposez-vous pour satisfaire aux règles de conformité en usage dans divers secteurs ?

Une réflexion est-elle en cours dans les instances d'avis compétentes quant au devenir de ces filières techniques de promotion sociale ?

Y a-t-il des conventions avec les organismes s'occupant des demandeurs d'emploi afin de mener une politique volontariste de formation de personnes très peu qualifiées ou pour les orienter vers des professions en pénurie de main-d'œuvre ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Monsieur Neven, je vous de l'intérêt que vous portez à l'enseignement de promotion sociale en général et à ses filières techniques en particulier.

Je dirai tout d'abord quelques mots sur les problèmes liés aux infrastructures des sections « restauration ». Le rapport du service général d'inspection est basé sur la visite d'une trentaine d'établissements et utilise les critères de l'Afsca, elle-même censée contrôler les établissements qui ont sollicité un permis d'exploitation, à l'instar de n'importe quel établissement commercial. Il convient de le nuancer. Les établissements dont le cœur d'activité est lié au secteur de l'Horeca sont généralement en ordre. Les quelques remarques formulées par l'inspection portent quasiment toutes sur des détails. Je songe par exemple à l'absence de moustiquaire à certaines fenêtres.

En ce qui concerne les établissements qui proposent des formations en cuisine en fonction de demandes ponctuelles ou en termes de formation relevant de l'occupationnel, la situation est plus inquiétante. Les établissements désireux de poursuivre dans cette voie devront investir.

Il y a des solutions. Tout d'abord, les établissements bénéficient de moyens provenant de la dotation ou des subventions de fonctionnement qu'ils peuvent choisir d'utiliser dans ce but. Ensuite, des collaborations avec l'enseignement de plein-exercice secondaire ou supérieur pour l'utilisation des locaux permettent de réaliser de solides économies d'échelle. Enfin, diverses collaborations peuvent se conclure avec d'autres opérateurs de formation, notamment régionaux comme les entreprises de formation par le travail (EFT), actives dans ce secteur. En général sur la trentaine d'établissements qui proposent ces formations, il n'existe pas de problème majeur. Par contre, il est extrêmement difficile dans le secteur de l'Horeca

d'avoir accès, en dehors des stages pratiques, aux infrastructures privées qui sont exploitées durant les plages horaires de l'enseignement de promotion sociale.

Pour les sections relevant globalement du secteur industriel, je souhaiterais rappeler qu'il n'en existe plus pour le secondaire inférieur. Toutes les sections amènent les étudiants à obtenir un certificat de l'enseignement secondaire supérieur même si certaines de leurs unités de formation sont classées dans l'enseignement secondaire inférieur. La diminution constatée par l'inspection doit être nuancée selon l'année de référence et les sections.

Dans les années 1970, le secteur industriel dans son ensemble accueillait une population abondante. Il a été supplanté depuis par l'offre de formation dans le secteur tertiaire comme le service aux personnes, l'informatique ou les langues. De plus, la situation de la section d'agent de maintenance n'est pas identique à celle des sections de soudure où la pénurie de candidats est importante. Le rapport de l'inspection se fonde sur des visites annuelles d'environ quarante établissements. Les conclusions ne pourront être réellement tirées qu'une fois tous les établissements inspectés.

Les chiffres fournis par l'administration montrent que la population scolaire de l'enseignement de promotion sociale inscrite dans les formations relevant globalement du secteur industriel est plutôt en hausse ces dernières années, passant de 5 523 étudiants en 2005-2006 à 5 868 en 2009-2010. Pour l'enseignement secondaire obligatoire, les élèves dans la filière du dessin et d'électricien-automaticien sont en hausse alors qu'on constate une baisse pour les sections de mécanicien-automaticien. Globalement, le secteur industriel est relativement stable. Dans les deux formes d'enseignement, on ne constate pas de fuite des élèves hors de ce secteur, même si le nombre d'étudiants par groupe est insuffisant.

Vous épinglez la tradition, l'immobilisme ou le manque de professionnalisme dans le rapport du service général d'inspection. La remarque de ce service ne vise pas un immobilisme des pouvoirs organisateurs, mais il met l'accent sur l'importance de l'aspect professionnalisant des formations. Il déplore que certaines matières relevant de la formation générale, notamment celles relatives aux mathématiques, soient étudiées par principe alors qu'elles ne sont parfois plus nécessaires à l'exercice des métiers actuels.

Les inspections et les directions rappellent inlassablement ces conseils et ces consignes aux enseignants qui jugent souvent indispensables des

matières qui en fait les passionnent. Il n'a donc jamais été question de reprocher aux pouvoirs organisateurs ou aux directions leur immobilisme ou leur traditionalisme, ni de mettre en cause l'engagement à titre définitif des enseignants au motif de sclérose. De ce point de vue, ils doivent souvent choisir entre la demande des personnes ou le fait de garantir une offre en fonction des emplois disponibles. Dans la plupart des cas, ils essayent de trouver un juste milieu en tenant compte de la culture de l'école, des ressources humaines de l'établissement, notamment des enseignants nommés à titre définitif, et des infrastructures. Cela permet une diversité de l'offre qui ne sera pas exclusivement guidée par le marché de la demande en formation. Si c'était le cas, toutes les écoles ouvriraient des formations relevant du secteur social (animateur), pédagogique (éducateur) ou informatique, ce qui n'aurait pas de sens.

La législation relative aux habilitations prévoit d'ailleurs explicitement que celles-ci pourraient subsister en-dessous des chiffres de maintien si les formations menacées devaient correspondre à un besoin en main-d'œuvre ou à une formation reconnue comme indispensable, même si elle n'attire que peu de candidats.

L'enseignement de promotion sociale n'échappe cependant pas aux grandes tendances de notre société. Nous constatons une désaffection pour certains métiers ou formations, d'où l'importance de lier l'enseignement de promotion sociale à la dynamique de valorisation de l'enseignement qualifiant et professionnel et de travailler en partenariat avec les secteurs. Des conventions ont ainsi été signées avec le secteur non marchand (5 000 périodes organisables), le secteur des employés (Cefora, 16 500 périodes), le secteur du verre – où l'enseignement de promotion sociale fait partie des fondateurs du centre de compétences du secteur verrier –, le secteur industriel – par l'intégration de structures de l'enseignement de promotion sociale dans le futur pôle de formation piloté par Agoria à Gosselies – ou le secteur de la construction pour les formations relatives aux emplois verts. Des contacts ont également été établis avec le secteur alimentaire (Fevia) et celui de la distribution (Fedis) en vue de créer un brevet d'enseignement supérieur de gestionnaire d'unité commerciale. L'enseignement de promotion sociale continue donc à étudier les opportunités de formation et se donne les moyens de rester *up to date*.

Nous avons également des conventions avec les organismes de suivi des demandeurs d'emploi pour les secteurs en pénurie de main-d'œuvre. Un partenariat a été établi avec le Forem (17 000 pé-

riodes, 576 stagiaires) qui va du choix des candidats étudiants et leur certification jusqu'à leur remise au travail. Bruxelles Formation (7 000 périodes, 527 stagiaires) développe le même type de partenariat et confie aux contrats de quartier le suivi des étudiants.

La Mission régionale pour l'emploi (Mire), qui assure un suivi des étudiants en formation depuis leur entrée en formation jusqu'à la mise à l'emploi, a assuré 23 489 périodes de cours et mis 557 stagiaires à l'emploi en 2010. Dans ce cas, les sections sont ouvertes sur la base d'une réflexion volontariste en fonction des pénuries de main-d'œuvre dûment constatées par les partenaires. Une place importante est donnée aux sections relevant du secteur industriel.

En outre, l'enseignement de promotion sociale est inscrit dans les instances zonales de pilotage interréseaux de l'enseignement qualifiant ainsi que dans les structures relevant des comités subrégionaux de l'emploi, ce qui permet une meilleure connaissance du tissu socioéconomique et une meilleure anticipation des besoins.

En conclusion, notre enseignement de promotion sociale dispose des moyens structurels mais aussi de la place institutionnelle pour rester en phase avec l'évolution du contexte socioéconomique et avec les questions de l'emploi. Il utilise très largement ces informations.

M. Marcel Neven (MR). – Madame la ministre, je vous remercie pour cette réponse particulièrement complète et fouillée.

Je remarque avec plaisir que vous avez pris quelque distance avec le rapport de l'inspection. Ces rapports sont parfois trop catégoriques et définitifs et je préfère une réponse plus nuancée comme celle que vous venez de nous livrer.

9 Ordre des travaux

M. le président. – La question de Mme Emily Hoyos à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « plan « manger-bouger » », est transformée en question écrite.

La question de Mme Graziana Trotta à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Préparation des enfants au langage écrit », est transformée en question écrite.

La question de Mme Sybille de Coster-Bauchau à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promo-

tion sociale, intitulée « Mise en place de cellules « bien-être » expérimentales », est reportée.

La question de M. Gilles Mouyard à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Plaintes relatives à l'enseignement auprès du délégué général des droits de l'enfant », est transformée en question écrite.

La question de Mme Anne Barzin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Nécessité d'une évaluation du système de remédiation face au succès croissant du coaching scolaire payant », est reportée.

La question de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Mal-être à l'école et phobie scolaire », est transformée en question écrite.

La question de Mme Françoise Fassiaux-Looten à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Rapport de l'inspection scolaire pour l'année 2009-2010 », est transformée en question écrite.

10 Questions orales (Article 78 du règlement)

10.1 Question de M. Yves Reinkin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Paiement des instituteurs encadrant les stagiaires »

M. Yves Reinkin (ECOLO). – Il y a quinze jours, je vous interrogeais sur la formation initiale des enseignants et sur les maîtres de stage, dont l'intervention est capitale pour la formation de leurs jeunes collègues.

Les maîtres de stage prenant en charge les étudiants de première année ne perçoivent rien alors que ceux qui s'occupent de ceux de deuxième et troisième années perçoivent une indemnité complémentaire pour le temps investi dans l'accompagnement des futurs enseignants. Ce complément est, semble-t-il, versé à l'enseignant avec un an de retard.

Il me revient que les instituteurs qui ont été maîtres de stage l'année dernière n'auraient pas encore reçu ce complément auquel ils ont pourtant droit.

Il me revient, par le canal de l'Association

inter-réseaux des directeurs d'école (AIDE), que les instituteurs qui ont été maîtres de stage l'année dernière n'auraient pas encore reçu le complément auquel ils ont droit. Cette anomalie serait due au non-remplacement, à l'administration, de la personne chargée auparavant du paiement de ces compléments.

Confirmez-vous cette information ? Dans l'affirmative, comment explique-t-on que la simple mutation d'un fonctionnaire perturbe le fonctionnement habituel de l'administration ? Avez-vous pris des mesures afin de résoudre cette question ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – L'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 17 mai 2001 pris en application du décret du 12 décembre 2000 prévoit d'accorder une allocation d'encadrement pédagogique aux enseignants qui accueillent en stage des étudiants de deuxième et de troisième années des sections normales, futurs instituteurs ou régents. Chaque année, une circulaire précisant les modalités de paiement des instituteurs et des professeurs de l'enseignement secondaire inférieur ayant rempli une mission d'encadrement de stagiaire est adressée par l'administration générale des personnels de l'enseignement aux directions des écoles fondamentales et secondaires.

La circulaire relative à l'année scolaire 2009-2010 date du 23 avril dernier. Conformément aux arrêtés des 17 mai 2001, 21 juin 2001 et 3 juillet 2003, le montant de l'allocation est indexé annuellement. Pour 2009-2010, le montant brut de l'allocation est de 11,73 euros par journée d'encadrement d'un futur instituteur, régent ou orthopédagogue, soit 2,33 euros par heure, sans pouvoir excéder par maître de stage un montant équivalent à quarante journées d'encadrement pour l'année scolaire, le mercredi étant compté comme journée complète. Les formulaires annexés à la circulaire doivent être complétés par les enseignants concernés et renvoyés avant le 1er juin 2010 à la direction déconcentrée du service de gestion des personnels de l'enseignement de la province et du réseau dans lequel travaillent les enseignants.

Selon l'administration générale des personnels de l'enseignement, aucun problème de paiement du complément de traitement pour l'année 2009-2010 n'a été signalé dans l'enseignement organisé par la Communauté française. Il en va de même du côté de l'administration responsable de la gestion du personnel de l'enseignement subventionné.

Il s'agit donc peut-être de cas isolés, qu'il conviendrait de préciser pour pouvoir régulariser la ou les situations critiques. Il ne faut pas hésiter

à me les faire connaître.

En outre, les paiements sont effectués par service déconcentré et par province. L'absence ou le non-remplacement d'un seul fonctionnaire ne devrait donc pas mettre le système à mal dans toute la Communauté française.

Pour l'instant, le système fonctionne et je ne puis vous en dire plus. Bien entendu, si vous avez des éléments plus précis à me communiquer, n'hésitez pas à me contacter.

M. Yves Reinkin (ECOLO). – C'est déjà une bonne nouvelle. Vu le montant accordé aux enseignants, à savoir 11,73 euros bruts par jour, on se rend bien compte que ces personnes font de l'apostolat et qu'elles croient vraiment à l'utilité de leur accompagnement.

Le cas qui m'est rapporté se situe à Lodelinsart, dans la province du Hainaut. Il est donc possible que ce soit le personnel de cette province qui ait rencontré un problème. Cependant, le communiqué de presse adressé à tous les directeurs d'école a suscité une inquiétude générale, alors que les syndicats eux-mêmes étaient déjà au courant. On voit que ce genre d'affaire peut facilement être monté en épingle.

Je prends acte de votre réponse dont je ferai part au secteur concerné. Nous verrons donc si la question est réglée ou s'il s'agit d'un cas spécifique.

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

– *La séance est suspendue à 19 h 40 et reprise à 20 h 50.*

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

10.2 Question de M. Philippe Dodrimont à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Congés des professeurs et élèves dans l'enseignement obligatoire »

M. Philippe Dodrimont (MR). – Madame la ministre, je voudrais connaître les règles qui prévalent pour décider de l'opportunité ou non de « faire le pont ». Cette année, le 11 novembre tombait un jeudi et un jour de congé a opportunément été accordé le vendredi 12 novembre, en compensation du dimanche 1er mai. Pourquoi le 12 novembre a-t-il été choisi plutôt qu'un autre jour ?

Par ailleurs, le congé de l'Ascension m'agace depuis longtemps, non parce qu'il correspond à

une fête religieuse, mais parce qu'il tombe toujours un jeudi et que le vendredi est un jour de travail, tant dans l'enseignement que dans les administrations. Les directeurs et enseignants se plaignent souvent du nombre important d'élèves absents ce vendredi-là. Ce « pont » effectif pourrait-il être intégré au calendrier scolaire ? Cela ne manquerait pas d'intérêt sur le plan économique : un congé de quatre jours est toujours positif pour l'industrie touristique. Je défends donc la pérennisation d'un jour de congé le vendredi de l'Ascension. Cette journée pourrait être récupérée en début ou en fin d'année.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Plusieurs textes règlent la question du nombre de jours de classe et de jours de congé dans l'enseignement obligatoire. Cette réglementation prévoit que le gouvernement fixe les jours de classe et de congé. Dès lors, l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 19 mai 2010 fixe les vacances et les congés dans l'enseignement fondamental et secondaire pour l'année scolaire suivante, en l'espèce 2010-2011.

Comment le système fonctionne-t-il ? Cet arrêté fait l'objet d'un protocole de négociation entre le gouvernement et les organisations syndicales ainsi que d'un protocole de concertation avec les organes de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs. La décision d'octroyer un congé le vendredi 12 novembre plutôt qu'un autre jour, par exemple le vendredi 3 juin, après le congé de l'Ascension, a été motivée par une série d'éléments de bon sens.

Tout d'abord, si nous avions ajouté le vendredi 3 juin 2011 au congé de l'Ascension du 2 juin ou au lundi de la Pentecôte, qui tombe le 13 juin, cette décision aurait provoqué une accumulation de jours de congé à la veille de la session d'examens. Les enseignants et les PO ont attiré notre attention sur la nécessité pour les étudiants de faire des révisions en classe. Cette observation m'a semblé tout à fait pertinente. Pédagogiquement, une telle limitation du nombre de jours de classe est en inadéquation avec une bonne préparation de la session d'examens.

Par ailleurs, on sait que le climat et l'arrière-saison ne sont pas sans répercussions sur les biorhythmes des élèves et des enseignants. L'arrivée de l'automne est synonyme de refroidissements et de signes de fatigue dans les classes. Le début du mois de novembre semble donc être un moment propice pour octroyer une petite pause permettant à tous de recharger les batteries en vue des examens de fin d'année.

Lorsque aucun jour de congé n'est programmé pour faire le pont entre un jour férié et un week-end, il est possible de recourir à une autre réglementation : la direction peut suspendre les cours pour permettre au personnel de participer aux journées de formation obligatoire. Cette possibilité doit respecter les prescrits légaux concernant les jours de classe, mais est laissée à l'appréciation des chefs d'établissement et des PO.

Plus généralement, il me paraît opportun de travailler sur une base décrétable qui donnerait une meilleure assise aux congés scolaires. Aujourd'hui, on se base sur l'année précédente ou sur l'année en cours. Il serait souhaitable de mieux planifier les congés.

En effet, certaines réservations relatives à des activités scolaires doivent, par exemple, être effectuées longtemps à l'avance. Il conviendrait d'avoir une vision plus précise des congés des années suivantes et donc de fournir plus tôt les informations nécessaires. On sait que les congés ne correspondent pas à des périodes fixes. Nous tentons de respecter les rythmes scolaires et biologiques. Par exemple, les congés de Noël sont parfois particulièrement tardifs – c'est le cas cette année – ou, au contraire, précoces.

On essaie de s'adapter, d'être raisonnables, de prévoir des interruptions sans perturber le déroulement des examens, et ce dans la concertation avec les pouvoirs organisateurs et les organisations syndicales.

M. Philippe Dodrimont (MR). – Le jeudi de l'Ascension pourrait donner lieu à un congé prolongé. La date de cette fête varie selon les années et, en 2011, elle tombe relativement tard dans le calendrier. Sur le plan économique et touristique, c'est une bonne période pour des fêtes familiales de quelques jours. Il me paraît dommage d'ignorer cette opportunité. Je le répète, j'ai souvent constaté que le lendemain de l'Ascension peu d'élèves étaient présents en classe. C'est regrettable, mais les intérêts de la famille prévalent parfois, surtout quand des dispositions ont été prises, et les enfants ne sont pas toujours encouragés à aller en classe le lendemain d'un jour de congé et la veille d'un week-end.

10.3 Question de M. Philippe Dodrimont à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Aide aux enseignants en classes-passerelles »

M. Philippe Dodrimont (MR). – Madame la ministre, comme vous le savez, la question des

classes-passerelles me tient à cœur. L'annonce de l'arrivée à Bastogne, dans la province de Luxembourg, de 500 primo-arrivants, fait craindre un surcroît de travail pour les enseignants.

Actuellement, près de soixante classes-passerelles sont réparties dans l'enseignement fondamental et dans le secondaire en Communauté française. Pourriez-vous nous informer du nombre total d'élèves primo-arrivants répartis dans ces classes ? Si j'ai bien compris vos propos, un nombre de périodes suffisant est octroyé pour chaque classe au pouvoir organisateur. S'il y a soixante classes, cela suppose l'attribution de trente périodes pour chaque classe. On peut ainsi en déduire le nombre d'enseignants affectés à la scolarité de ces enfants, qui ne sont pas tous des primo-arrivants.

Je voudrais établir un parallèle avec les mesures en application en Communauté flamande où toute création d'une classe-passerelle s'accompagne de la désignation d'un accompagnateur-coordonnateur. Celui-ci est un point de contact entre les enseignants, les élèves et surtout les familles qui sont parfois très désemparées, dans le cas des primo-arrivants, quand leurs enfants fréquentent une école dont ils ne connaissent rien et se retrouvent plongés dans une culture qui leur est étrangère. Il est également un point de contact entre les directions d'école, les organisateurs ou les CPMS.

Madame la ministre, si je ne me trompe, vous avez l'intention de revoir le décret sur les classes-passerelles. Envisagez-vous de nommer un accompagnateur-coordonnateur en Communauté française afin de faciliter la tâche des enseignants et d'accompagner le mieux possible les enfants des classes-passerelles ?

Un accompagnateur-coordonnateur serait bien utile, peut-être pas pour les soixante implantations concernées, mais il serait judicieux de prévoir une personne qui puisse faciliter le travail des uns et des autres. Tout à l'heure, M. Crucke a souligné les difficultés que rencontrent les directeurs, notamment dans l'enseignement fondamental. Lorsque leur établissement compte une classe-passerelle, leur charge de travail est encore décuplée. Il est grand temps de leur apporter un peu d'aide administrative. C'est le cas dans certains pouvoirs organisateurs, dont le mien où je ne laisse pas tomber le directeur d'une école qui assume en plus la gestion d'une classe-passerelle, mais ce n'est pas le cas partout.

Il faudrait faciliter le travail des enseignants, des directeurs et de toutes les personnes qui concourent à la réussite des classes-passerelles.

Est-ce dans vos intentions ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Depuis le mois de septembre, j'ai abordé à plusieurs reprises le sujet des classes-passerelles. Votre question me donne l'occasion de faire le point compte tenu des évolutions récentes.

Il existe soixante classes-passerelles, trente dans le fondamental et trente dans le secondaire, soit neuf cents périodes. Je rappelle que ces classes n'ouvrent pas du 1er septembre au 30 juin ; Il peut y avoir des fluctuations.

Vous m'interrogez sur la situation à Bastogne. J'ai été informée par la Croix-Rouge, le 22 novembre dernier, de l'ouverture, entre le 15 décembre et le 1er mars, de centres d'urgence et de centres structurels. La Communauté française comptera trois centres d'urgence dont l'ouverture est programmée pour une durée d'un an, avec un séjour de plus ou moins dix semaines par famille, avant qu'on ne les oriente vers un centre traditionnel. Il s'agira du centre de Bastogne – 550 places –, de Bierset – 550 places – et de Gembloux – 250 places. Deux nouveaux centres structurels seront ouverts pour une durée indéterminée : à Jette – 100 places – et à Mons – 250 places.

Il faut à chaque fois tabler sur un tiers de jeunes scolarisables sur la base de la capacité d'accueil de ces deux centres. Pour les centres d'urgence, la Croix-Rouge n'envisage pas directement une scolarité à l'extérieur, mais bien des animations visant à la socialisation des enfants. La raison essentielle est de ne pas bousculer les écoles environnantes en intégrant tout à coup de nombreux enfants pour dix semaines au maximum. Le bénéfice ne serait pas évident. Par contre, dès qu'ils seront orientés vers une structure classique, plus stable, on leur proposera de fréquenter une école.

Cette mesure me semble pleine de bon sens. Il n'est pas souhaitable de disperser ces enfants ni de susciter des liens affectifs éphémères avec les enfants des écoles environnantes. La scolarisation aura donc lieu à l'intérieur des centres.

Par contre, pour les deux centres structurels, une scolarité classique sera organisée. Il faudra donc dégager des moyens supplémentaires et aider les écoles concernées. Ces moyens seront ajoutés au budget des soixante classes-passerelles.

Vous m'interrogez également sur le nombre d'élèves scolarisés dans les soixante classes passerelles et d'enseignants y affectés. Pour rappel, les jeunes ne sont pas scolarisés dans ces classes du 1er septembre au 30 juin : ils le sont parfois pour une courte période. Je ne peux donc vous

donner qu'une moyenne de fréquentation. Cette dernière ne tient pas compte, non plus, des primo-arrivants qui, bien souvent, suivent une scolarité classique. Par ailleurs, ces accueils sont parfois organisés dans des structures trop réduites pour former une classe passerelle. Songeons aux écoles qui ne reçoivent qu'un ou deux enfants. En outre, les vérificateurs n'ayant pas encore visité toutes les écoles, je ne dispose pas aujourd'hui des chiffres que vous me demandez.

La réponse est aussi difficile à donner s'agissant des enseignants affectés aux classes passerelles. En effet, le gouvernement octroie un nombre de périodes qui varie de vingt-quatre à trente, mais leur utilisation pratique relève de l'organisation propre de chaque établissement. Les mille huit cents périodes (neuf cents pour le fondamental et autant pour le primaire) correspondent à 38,75 équivalents temps plein dans le fondamental, et à 39,5 dans le secondaire.

Mais, je le répète, l'utilisation de ces périodes ressortit aux équipes pédagogiques. Ainsi, certaines ont décidé d'en utiliser une partie pour créer la fonction d'accompagnateur-coordonateur. Cette fonction existe donc et présente l'intérêt de créer les liens nécessaires entre tous les acteurs concernés (le jeune, ses parents, les enseignants, le CPMS, le centre accueillant). Elle favorise le suivi des jeunes et facilite leur intégration dans une scolarité classique, au sortir de leur classe passerelle.

Nous travaillons sur un projet de révision du décret, l'objectif étant de stabiliser les équipes éducatives. Ces dernières, en effet, sont volontaires : elles développent des pédagogies particulières et s'adressent à des enfants dont le niveau de scolarisation est très variable. Il me semble donc intéressant d'assurer une carrière aux enseignants qui s'engagent avec beaucoup de dévouement dans les classes passerelles. Nous y travaillons.

M. Philippe Dodrimont (MR). – Vous avez raison de rappeler que nous avons de bons enseignants, qui sont dévoués et font leur métier avec cœur, mais un accompagnement ou une coordination extérieure serait la bienvenue. Nous devons réfléchir à son organisation.

Le site « enseignement.be » signale trente et une classes dans le fondamental et vingt-neuf dans le secondaire. Or vous m'avez donné le chiffre de trente dans les deux cas. Cela mériterait une petite rectification.

J'invite à nouveau cette Commission à visiter une école confrontée à l'accueil de primo-arrivants et à l'organisation d'une classe passerelle. Ma commune située dans une région touristique a ac-

cueilli 250 personnes et la petite école du village a du jour au lendemain été confrontée à la gestion d'un grand nombre d'élèves primo-arrivants. Nous avons réaffecté un bâtiment à vocation touristique vide à l'accueil des étrangers.

La vie du village en a été bouleversée un petit moment mais les aspects positifs ont fini par prendre le dessus ! Je suis heureux de montrer qu'il existe des formules d'intégration qui fonctionnent grâce à des enseignants qui rendent l'accueil des enfants profitable à l'ensemble de la population. L'accueil des personnes étrangères peut se faire dans des conditions favorables dans le cadre de structures qui fonctionnent bien.

10.4 Question de M. Philippe Dodrimont à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Heures d'études des élèves de l'enseignement secondaire suite à l'absence de professeurs »

M. Philippe Dodrimont (MR). – Pour étayer ma question, je me suis référé aux informations communiquées par une élève que je connais bien puisqu'il s'agit de ma fille. Elle m'explique avec un peu de dépit que, depuis septembre, elle a passé 16,8 pour cent de son temps scolaire hebdomadaire à l'étude ! On justifie les absences de professeurs par le fait qu'ils sont malades, en journée pédagogique ou en formation. Il n'y a personne pour les remplacer et il n'existe aucune structure pour que l'heure d'étude soit profitable.

Je suis inquiet pour tous les jeunes en Communauté française qui sont sans doute confrontés à la même situation. Connaissez-vous de manière plus précise les motifs de ces absences ? Sont-elles identiques dans tous les réseaux d'enseignement ? Les remplacements ne sont-ils pas mieux organisés dans certains réseaux que dans d'autres ? Y a-t-il une analyse des absences pour cause de maladie ? Sont-elles dues à des situations de stress ? Comment peut-on y remédier ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – La question des absences de membres du personnel enseignant et celle de leurs conséquences pédagogiques doivent être traitées avec prudence pour ne pas induire, notamment auprès de l'opinion publique, des représentations erronées susceptibles de porter atteinte à l'image d'une profession déjà suffisamment victime de jugements aussi hâtifs que stéréotypés. Vous venez de le dire dans la question précédente, nous avons de bons enseignants que nous voulons précisément valori-

ser.

Il importe d'abord de préciser que les heures de cours non prestées peuvent l'être pour une série de motifs : la maladie, les journées de formation, l'encadrement d'activités extérieures, la désignation dans une autre fonction, les congés divers ou les congés de circonstance.

On ne peut donc mettre en adéquation les heures de cours non assurées avec les absences du personnel.

Je voudrais d'abord pointer les journées de formation. Vous savez que le décret du 11 juillet 2002 relatif à la formation en cours de carrière impose à chaque membre du personnel de suivre six demi-jours de formation continuée par année scolaire, et cela durant le temps scolaire.

C'est vrai que des formations sont organisées en interne, parfois pour tout un établissement, dans le cadre d'une journée pédagogique. Cela évite les déplacements et permet une journée de congé pour les élèves qui peut parfois être utilisée pour faire un pont ; les élèves sont alors en congé pour la journée. L'IFC, conscient du problème du remplacement des professeurs en formation, propose chaque année, dans chaque zone, des plateformes de formation souvent organisées sur deux journées non consécutives, ce qui permet à nouveau de mobiliser simultanément tous les enseignants de plusieurs établissements avec licenciement des élèves.

Des enseignants sont également amenés à s'inscrire individuellement à des formations de qualité dans le cadre de leur plan de formation ou de celui de l'établissement ; je rappelle qu'il s'agit d'obligations décrétales. Dans ce cas, les élèves sont présents dans l'établissement et les heures de cours ne sont pas prestées. Dans le cadre de la formation, les enseignants sont bien sûr en activité de service et les directions n'ont pas à déclarer à l'administration une absence particulière.

Un autre facteur susceptible d'empêcher le déroulement habituel des prestations est l'organisation d'activités internes ou externes à l'établissement avec une finalité scolaire.

Vous le savez, l'école est investie de multiples missions éducatives qui ont trait, entre autres, à la formation citoyenne, à l'éducation, au respect de l'environnement, à l'ouverture culturelle et artistique, à l'interculturalité, à la santé, au bien-être ou au sport.

Dans le cadre d'activités exceptionnelles, un encadrement adéquat des élèves doit être assuré, en particulier lorsqu'il s'agit de déplacements à

l'extérieur de l'école. Pour assurer la sécurité des élèves, en conformité avec les normes imposées par les compagnies d'assurances, les chefs d'établissements n'ont d'autre solution que de prélever parmi leurs ressources humaines ce qui, une fois de plus, empêche d'assurer certains cours. Ici encore, les enseignants concernés sont en activité de service et les directions n'ont pas à déclarer à l'administration d'absences particulières.

Pour ma part, je plaide pour que les missions éducatives assignées à l'école soient au maximum intégrées dans les programmes de cours, mais nous savons que des activités extérieures sont nécessaires. Elles participent à un projet d'ouverture au monde ou de socialisation du jeune qui n'a pas toujours l'occasion de quitter son milieu traditionnel.

Il peut également arriver qu'un enseignant quitte l'école pour exercer une autre activité professionnelle ou pour accéder à une fonction supérieure comme inspecteur, directeur ou proviseur.

Compte tenu de la pénurie, il n'est pas toujours facile de procéder au remplacement de l'enseignant dans les meilleurs délais. Il en est de même pour les différents congés légaux, comme le congé pour soutenir un proche parent malade ou un congé sans solde.

Si les absences que je viens de relever justifient que des cours ne soient pas donnés, les statistiques dont nous allons parler portent plus particulièrement sur les absences pour maladie qui sont déclarées à l'organisme de contrôle Mensura.

Une enquête a été menée par cet organisme à la demande du gouvernement pour l'année scolaire 2008-2009, pour l'ensemble du personnel rémunéré, temporaire et définitif, pour tous les niveaux et pour tous les réseaux d'enseignement, y compris l'enseignement supérieur, soit 107 048 personnes.

Cette première étude permet d'objectiver une donnée sensible.

On peut ainsi relever un taux moyen d'absence pour maladie de 4,9 %. Les taux les plus élevés concernent le personnel de plus de 49 ans, soit 8,08 %. La province du Hainaut a, quant à elle, le taux le plus élevé des provinces, soit 5,78 %.

L'enseignement fondamental et secondaire sont nettement plus touchés que les autres niveaux d'enseignement avec respectivement 503 020 et 767 213 journées d'absence, soit un total de 1 593 399 jours, tous niveaux confondus.

Les taux les plus bas concernent Bruxelles, avec 3,61 %, malgré sa situation particulière et la

dualisation de l'enseignement. C'est chez les moins de trente ans que l'on observe le taux le plus bas, soit 2,45 %.

Les auteurs de l'analyse observent également une différence entre les hommes et les femmes. Chez les plus de 49 ans, le taux est de 7,42 % pour les hommes et de 8,48 % pour les femmes. On peut aussi noter que chez les plus de 49 ans, il s'agit, dans la majorité des cas, d'absences de longue durée.

Par contre, chez les moins de 30 ans, on observe le plus haut taux de fréquence pour des absences de courte durée, de un à trois jours, correspondant probablement à des maladies saisonnières.

On remarque également que l'augmentation de la classe d'âge influence les types de maladies, les maladies courantes étant remplacées, de manière significative, par des maladies dues aux conditions de travail.

Seuls les professeurs absents pour cause de maladie ou ayant laissé leur emploi vacant peuvent être remplacés. Il n'est bien sûr pas question de remplacer les professeurs en déplacement pour une journée scolaire. Dans l'enseignement secondaire, seule une absence d'au moins dix jours ouvrables permet de procéder au remplacement. Dans l'enseignement fondamental, il est désormais possible de pourvoir au remplacement à partir de six jours d'absence et à partir du premier jour s'il s'agit d'une classe unique. Dans les écoles à encadrement différencié, le remplacement peut être effectué dès le cinquième jour.

La cellule « désignations » de l'enseignement organisé par la Communauté française m'a communiqué les résultats d'une évaluation du nombre d'équivalents temps plein auxquels il été impossible de pourvoir dans un contexte de remplacement dans le courant de l'année 2009-2010. Ces chiffres concernent tous les niveaux, le maternel, le primaire, le secondaire, hors supérieur de l'enseignement ordinaire, toutes les fonctions, hors les cours philosophiques, et tous les motifs de remplacement confondus : Bruxelles-Capitale, 4 ; Brabant wallon, 1,5 ; Huy-Waremme, 1, Liège, 1 ; Verviers, 0,5 ; Namur, 3 ; Luxembourg, 4 ; Charleroi-Hainaut sud, 3 ; Mons centre, 1 et Hainaut occidental, 2.

Ces données objectives montrent que tout est mis en œuvre pour procéder, dans le respect des règles, aux remplacements nécessaires. Elles permettent de relativiser la problématique tout en donnant un éclairage sur le fait que l'on ne remplace pas immédiatement. Somme toute, les

chiffres sont rassurants, mais il est vrai qu'ils ne concernent que l'enseignement organisé par la Communauté française.

À Bruxelles, le problème des remplacements se pose surtout pour les professeurs de néerlandais. Dans le Luxembourg, la dispersion des implantations et les distances à parcourir sont un obstacle important. Dans les zones du Hainaut, il est difficile de pourvoir les cours techniques et professionnels qui demandent des qualifications pointues. De manière générale, le remplacement des instituteurs primaires, des professeurs de langue, de cours techniques et de pratique professionnelle s'avère difficile. Une estimation rapide permet d'évaluer à moins de un pour cent des désignations temporaires celles auxquelles il n'a pas été possible de pourvoir dans le réseau de la Communauté française au cours de la dernière année scolaire. En début d'année, il est généralement assez facile de trouver des enseignants. La difficulté surgit quand il faut les remplacer, que ce soit à court ou à long terme. En effet, les personnes qui ne sont pas nommées en début d'année se mettent à la recherche d'un emploi ailleurs.

La difficulté réside dans la complexité des remplacements. Confrontées aux enseignants qui ne peuvent prêter leurs cours, les directions d'école doivent gérer la pénurie. Elles recourent principalement à des travaux pédagogiques délivrés par le professeur absent qui a pu planifier son congé. Le remplacement peut aussi être assuré par un collègue disponible. Enfin, les élèves, surtout les plus âgés, peuvent arriver plus tard ou partir plus tôt de l'école moyennant l'accord des parents. Sur le terrain, chaque situation est évaluée spécifiquement. Dans l'encadrement différencié, les moyens alloués peuvent mieux rencontrer ce type de situation. Enfin, les enseignants informés des cours non donnés et des matières non vues peuvent adapter leurs cours.

La réalité budgétaire de la Communauté française ne permet pas de recruter des équipes de réservistes. Ce serait d'ailleurs impossible de le faire pour toutes les disciplines et tous les types d'enseignement. Ce réel problème se pose pour toutes les filières, compte tenu des fragmentations des prestations de remplacement à assurer. Je vous ai transmis des chiffres rigoureux afin de cerner précisément le problème et de cibler les moyens de remplacement possibles dans le respect des règles décrétales. Même si ce n'est pas toujours facile, nous y arrivons relativement bien.

M. Philippe Dodrimont (MR). – Madame la ministre, je vous remercie pour la précision de votre réponse et pour les compléments d'infor-

mation que vous apportez. Nous aurons plaisir à les analyser dans le détail. Je pointerai quelques aspects pervers du fonctionnement que vous appliquez. Les textes réglementaires interdisent, par exemple, un remplacement systématique durant les premiers jours d'absence. Il faut un minimum de dix jours ouvrables dans le secondaire et de six jours dans le primaire. C'est beaucoup. Quand je travaillais dans l'enseignement, je conseillais à l'enseignant présentant un certificat d'une semaine de le prolonger de quelques jours afin de pouvoir bénéficier d'un remplaçant.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Ce n'est pas bien !

M. Philippe Dodrimont (MR). – Il existe plus de solutions possibles dans le secondaire lors des absences de professeurs, notamment celle de mettre les élèves à l'étude, mais c'est impossible dans le primaire et le fondamental. Qui va les surveiller ? Comment va-t-on les occuper ? Dans le fondamental, on tente de perdre le moins possible d'apprentissages et de journées scolaires prestées.

Les gens sont disponibles en début d'année. Plus tard, on ne peut pas empêcher une institutrice sans emploi dans l'enseignement de devenir caissière. Il lui est alors difficile d'accepter des intérimis. J'ai régulièrement eu affaire à pareille situation. Le système suscite donc quelques effets pervers. Je suis toujours triste de voir des enfants qui ne sont pas suivis à l'école d'une manière satisfaisante.

10.5 Question de M. Philippe Dodrimont à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Écoles primaires portant leurs horaires au-delà de 28 périodes »

M. Philippe Dodrimont (MR). – Un système permet aux écoles d'augmenter l'occupation scolaire pendant une semaine, l'horaire hebdomadaire passant de 28 à 29, 30 ou 31 périodes. Cette augmentation est généralement affectée aux cours de langue moderne ou d'éducation physique. Cette dernière est particulièrement bénéfique à l'enfant et l'aide dans sa scolarité.

Combien d'écoles recourent à cette disposition définie par voie de circulaire ? Les enseignants sont-ils amenés à prester plus d'heures que l'horaire pour lequel ils sont rémunérés ? Le font-ils alors bénévolement ? Comptez-vous encourager cette pratique ? Comptez-vous augmenter les heures d'éducation physique ? La circulaire ac-

tuelle pourrait-elle prendre une autre forme légale ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Chaque pouvoir organisateur peut étendre la plage horaire des élèves à 29, 30 ou 31 périodes par semaine pour organiser trois des cinq périodes de seconde langue prévues en 5e et en 6e primaire à Bruxelles, ou pour proposer des activités complémentaires, hors obligation scolaire, répondant à une volonté particulière du PO ou du chef d'établissement pour satisfaire des attentes spécifiques.

Cette modalité est prévue par l'article 4 du décret du 13 juillet 1998 relative à l'organisation de l'enseignement maternel et primaire. Les écoles sont tenues de tenir un registre reprenant les grilles horaire des élèves et des enseignants. Par simplification administrative, il n'est pas centralisé, mais il reste à la disposition de l'inspection. C'est pourquoi je ne peux vous informer ni du nombre d'établissements disposant de cette latitude d'organisation ni du type de prestations qui y est assuré.

Par ailleurs, le décret du 13 juillet 1998 organisant l'enseignement primaire en Communauté française précise la charge horaire des enseignants, tant pour le travail en classe – 24 périodes pour un temps plein – que pour les surveillances qui ne peuvent excéder 360 minutes. Il appartient au chef d'établissement ou au PO d'employer ce temps dans l'intérêt de chaque implantation.

Certains n'utilisent qu'une partie de ce temps pour assurer les moments de surveillance, d'autres pour assurer les gardes du temps de midi ou du soir. Le minimum légal est de dix minutes de présence obligatoire des enseignants avant et après les cours. Il est néanmoins impossible de demander à un professeur d'exercer des prestations supplémentaires en classe au-delà des 24 périodes de cours. La surcharge de travail que vous évoquiez est donc exclue.

Les périodes ainsi prestées doivent faire partie du capital-période attribué à l'établissement selon les modalités prévues par le décret. Par conséquent, aucune heure supplémentaire ne sera rétribuée. Il est encore moins question de demander des prestations gratuites aux enseignants. Mon intention n'est nullement de généraliser cette organisation, les PO et les directions d'écoles sont les seuls juges.

Cependant, les enseignants peuvent avoir des horaires différents selon les nécessités de l'école. Il est impossible de garantir le même emploi du temps à tous les enseignants d'un même établissement, certains devant parfois assurer des presta-

tions en horaire décalé. Le fait que la charge horaire des enseignants (24 périodes par semaine) ne corresponde pas au temps de présence minimal des élèves à l'école (28 périodes hebdomadaires), entraîne *de facto* ce type de problème d'organisation.

M. Philippe Dodrimont (MR). – Lorsque nous avons voulu passer à 30 périodes dans une école, on nous a renvoyé vers la circulaire 3200 du 28 juin 2010. Je lirai donc le décret du 13 juillet 1998, comme vous me le conseillez, mais je m'étonne d'avoir été si mal orienté.

(M. Philippe Dodrimont prend la présidence de la séance.)

10.6 Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Embouteillages liés aux rentrées scolaires »

M. Jean-Luc Crucke (MR). – Madame la ministre, l'objet de ma question déborde le cadre de vos compétences car elle touche non seulement à l'organisation de la journée scolaire mais également à son impact sur la mobilité.

Une expérience a été menée par Rob Beenders, échevin de l'enseignement à Hasselt. Il est parti du constat qu'aux heures de rentrée et de sortie d'école, les embouteillages perturbaient non seulement le centre de la ville mais également l'accès aux écoles. Dans le même temps, il observait que les mesures prises pour des raisons de sécurité aux alentours des écoles, les casse-vitesse, par exemple, ne faisaient qu'aggraver la situation.

Fort de ce constat, M. Beenders a décidé de modifier les horaires scolaires. Ainsi, les 1^e, 2^e, 3^e primaires commencent à 8 h 30 ; les 4^e, 5^e et 6^e primaires, à 8 h 50. L'effet a été multiple. D'une part, il y a moins de files et moins d'embouteillages et, d'autre part, les enfants les plus âgés se déplaçaient plus volontiers à vélo ou en transport en commun.

Ce n'est qu'une expérience pilote mais elle mérite d'être suivie avec attention.

Madame la ministre, avez-vous connaissance de cette expérience ? Qu'en pensez-vous ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – J'ai été informée de l'article paru dans *Het Belang van Limburg*, relatant l'initiative de la Ville de Hasselt pour fluidifier le trafic. Cette démarche a tout son sens mais pose néanmoins plusieurs problèmes d'organisation, notamment pour

les parents. Le temps de garderie serait allongé pour certains élèves. Si les aînés peuvent utiliser des modes de déplacement doux et se rendre plus tard à l'école, beaucoup de parents dont le domicile est plus éloigné, par exemple les navetteurs qui travaillent à Bruxelles, conduisent les enfants ensemble à l'école. La petite ville d'Hasselt se prête donc bien à ce type de mesure mais ce n'est pas le cas partout. Dans les débats sur le décret « inscriptions », la priorité à la fratrie faisait d'ailleurs l'unanimité de tous les parents.

Sans minimiser l'importance d'établir un plan de mobilité locale, qui permet de mener une réflexion intelligente sur le transport individuel en voiture, il me semble aussi essentiel de favoriser l'usage des transports en commun, des transports doux et du covoiturage.

D'ailleurs, la mobilité douce vise aussi à désengorger le trafic des voitures. La politique du gouvernement vise précisément à favoriser les moyens de transport écologiques pour répondre aux défis de la mobilité. La Communauté française intervient ainsi dans la prise en charge des abonnements des élèves et du personnel enseignant. Nous avons déjà abordé cette question lors de l'exposé du décret sur le budget.

Comme je le précisais à M. Dodrimont, la réglementation scolaire fixe le nombre de périodes hebdomadaires consacrées aux cours. Elle ne fixe pas d'horaire obligatoire, mais prévoit qu'une présence soit assurée dix minutes avant le début et dix minutes après la fin des cours des enseignants. Les écoles et pouvoirs organisateurs disposent donc d'une certaine marge de manœuvre pour déterminer l'horaire des cours et l'utilisent d'ailleurs.

Les initiatives comme celle de la Ville d'Hasselt me semblent valables pour certaines communes. Toutefois la situation est très différente à Bruxelles, dans des communes semi-rurales ou encore dans des agglomérations urbaines plus denses mais où la fluidité du trafic permet néanmoins un accès. De telles initiatives peuvent donc être prises par les communes en fonction des nécessités du terrain et en partenariat avec les écoles. Pour prendre un exemple, la commune de Fontin, un village de l'agglomération d'Esneux, connaît des problèmes ponctuels d'engorgement, mais ils peuvent se résoudre par quelques mesures locales. Dans d'autres cas, il s'agit d'écoles situées dans des rues étroites directement reliées à de grandes voies par moments encombrées.

Je crois que c'est au cas par cas qu'il faut initier ce type de mesure, que ce soit à l'initiative des PO qui connaissent bien les difficultés locales, ou

des communes qui peuvent ouvrir des discussions en y associant les écoles qui seraient intéressées.

Rien dans la législation n'impose aux écoles leurs heures d'ouverture. Dans certains cas, on peut opportunément recourir au type de mesure prise à Hasselt. Cela se fait d'ailleurs déjà en Communauté française puisque des écoles commencent les cours plus tôt et d'autres plus tard. Enfin, des établissements échelonnent les heures d'arrivée de leurs élèves.

M. Jean-Luc Crucke (MR). – Madame la ministre, je vous remercie pour votre réponse qui est beaucoup plus intéressante que vous ne le pensiez au début.

J'apprécie que vous proposiez de prendre ce type de mesure au cas par cas. Elle est efficace à Hasselt, car cette ville a mis au point un plan ambitieux de mobilité, notamment grâce à un réseau de transport public performant.

Mais le cas par cas n'est applicable que s'il n'y a pas de règles imposant une heure de début et une heure de fin des cours. Votre réponse est très claire. Il n'y en a pas. Les PO disposent à cet égard d'une totale autonomie. C'est le bon sens. Votre réponse servira ceux qui souhaitent mettre en place ce type d'initiative.

10.7 Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Formation en ligne pour les professeurs en ce qui concerne la dyslexie »

M. Jean-Luc Crucke (MR). – Madame la ministre, je voudrais revenir sur un sujet déjà évoqué maintes fois en commission. Je me permets d'y revenir aujourd'hui car j'ai pris connaissance d'un élément qui n'a, à ma connaissance, jamais été débattu. Il s'agit de la formation des professeurs pour détecter et aider les élèves dyslexiques. La dyslexie n'est pas reconnue comme handicap et n'est dès lors pas prise en compte par la sécurité sociale. On constate pourtant que cinq à dix pour cent des enfants en sont atteints. Ce n'est pas rien !

Au cours de mes lectures, j'ai constaté qu'une formation en ligne destinée aux enseignants avait été mise au point par M. Vincent Goetry, docteur de psychopédagogie de l'ULB.

Si j'ai bien compris, la Communauté française aurait financé ce dispositif. Est-il opérationnel ? Ce modèle fonctionne-t-il *in concreto* ? Cet outil est-il utilisé en pratique ? Est-il complémentaire aux

formations qui sont données par l'Institut des formations en cours de carrière ou les remplace-t-il ?

Un enseignant confronté à un cas de dyslexie peut-il faire appel à cette nouvelle formation en ligne ? Peut-il disposer de ce matériel afin d'être opérationnel ? Quel en est le fonctionnement ? Le système est-il performant ? Quel en est le coût pour l'utilisateur et la Communauté française ?

Enfin, si cette méthode s'avère performante, ne serait-il pas opportun d'en informer les milieux concernés ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – La formation sur les troubles de l'apprentissage destinée aux membres du personnel des établissements d'enseignement et des CPMS est évidemment l'une de mes préoccupations. On estime en effet que cinq à dix pour cent de la population scolaire sont atteints de pareils troubles.

Sous la précédente législature, j'ai soutenu personnellement et financièrement DyslexiaInternational pour la réalisation de cette formation originale. Cet organisme a par ailleurs bénéficié de fonds de la Fondation Roi Baudouin, ainsi que de la Loterie nationale de Belgique. En 2009, j'ai également financé la réalisation d'un film sur la dyslexie complémentaire à la formation en ligne.

Les formations en ligne, en français et en anglais, ont été présentées le 5 février 2010 à l'Unesco à Paris, au cours du Forum mondial sur la dyslexie. La version française avait déjà été pilotée par de futurs enseignants de la Haute école de Bruxelles, section Defré, tandis que la version anglaise de la formation a été menée par des enseignants de plusieurs écoles internationales d'Europe. Ce dossier me tient particulièrement à cœur.

Les résultats de ce premier pilotage ont été très encourageants. En moyenne, la formation en ligne a reçu quatre-vingt trois pour cent d'évaluations positives par les francophones, dont quarante pour cent d'évaluations très positives. Les anglophones ont accordé nonante-cinq pour cent d'évaluations positives parmi lesquelles soixante pour cent d'évaluations très positives. Les scores supérieurs de la version anglaise s'expliquent par le fait que cette formation était déjà une version améliorée de la version initiale en français.

Cette formation en ligne pour les enseignants a été conçue pour être utilisée de façon systématique dans les programmes nationaux et locaux de formation des enseignants. Le cours se répartit en trois sections.

La première fournit une définition simple et

objective de la dyslexie et de ses causes ainsi qu'une liste de ses conséquences personnelles, sociales et scolaires.

La seconde section fournit des tests informels aux enseignants, afin qu'ils puissent détecter si un enfant est susceptible d'être dyslexique. Ces tests leur permettront d'identifier les forces et les faiblesses de l'élève en vue d'adapter leur enseignement à ses besoins éducationnels spécifiques. En concertation avec l'équipe du CPMS et les parents, l'élève devrait alors être examiné par un spécialiste. En effet, ces derniers ont un rôle à jouer. Ils doivent examiner l'élève pour déterminer s'il éprouve des difficultés importantes. La dyslexie peut présenter différents stades avec des formes plus ou moins graves ou plus légères.

La troisième section se focalise sur la manière d'inclure les élèves dyslexiques dans des classes ordinaires lorsqu'il est possible de le faire et sur les techniques et outils qui rencontrent leurs besoins, en particulier en vue de l'acquisition de la lecture et l'écriture.

La formation n'est pas encore opérationnelle en Communauté française, mais elle fait l'objet d'un projet ambitieux que nous développons avec l'IFC en collaboration avec M. Vincent Goetry, professeur à l'ULB et cheville ouvrière de la conception de la formation en ligne chez Dyslexia International. Je n'ai pas l'intention de diffuser l'information sur la formation en ligne sans accompagner le processus auprès des équipes éducatives, des responsables de l'enseignement et des CPMS organisés ou subventionnés par la Communauté française.

Les membres du comité d'accompagnement du projet créé dans mon cabinet pensent que la formation sera plus efficace si elle fait l'objet d'une présentation par des formateurs présents physiquement dans un premier temps. Deux formateurs internes formés par M. Goetry pour la maîtrise de l'outil de formation seront engagés par l'IFC. Ensuite, une campagne d'information sera organisée auprès des directions des écoles fondamentales, secondaires et des CPMS pour proposer la formation d'une ou de plusieurs personnes relais.

Dans un premier temps, celles-ci devront s'approprier les concepts liés à la dyslexie, en partie en salle de cours et en partie à distance à partir du site du professeur Goetry. Elles seront amenées à s'intéresser aux objectifs, aux contenus et aux méthodologies sous-jacentes des animations et exercices de ce site. Les personnes relais devront enfin être capables de concevoir et d'animer sur cette thématique une réunion d'équipe pour les membres du personnel de leur établissement. Ce système mé-

rite une mise en oeuvre par les personnes relais et une personne de référence dans les écoles.

Si les équipes manifestent un intérêt pour ce projet, les organismes de formation des réseaux pourraient à terme intervenir sur ce sujet dans les formations sur site pour l'ensemble du personnel. La formation des formateurs internes commencerait au cours du premier trimestre de l'année prochaine. Des formations qui rencontrent un succès croissant sont déjà organisées par l'IFC pour les membres du personnel. Pour cette année scolaire, douze sessions sont proposées sur ce thème et 154 personnes y sont déjà inscrites, ce qui prouve le succès du projet.

La fonctionnaire dirigeante de l'IFC me signale que les formateurs issus de l'UCL et de l'ULB sont de grande qualité, qu'ils ont une excellente pratique clinique avec les enfants dyslexiques et que l'ULg dispose également de personnes compétentes pour concevoir des offres de formation dans ce domaine.

Le projet de formation en ligne est donc complémentaire aux autres formations déjà proposées par l'IFC mais il se différencie de celles-ci par l'aspect de formation en présence et en ligne.

Par ailleurs, une campagne d'information sera organisée par circulaire et sur le site enseignement.be pour promouvoir la formation en ligne des membres du personnel, voire des parents, qui désirent uniquement se former ainsi.

Mon intention est d'aider les enseignants et les membres du personnel des CPMS à prendre en compte les besoins des élèves dyslexiques. Cela me semble être la meilleure façon d'utiliser ce logiciel que je soutiens tout à fait, comme vous pouvez le constater.

M. Jean-Luc Crucke (MR). – Je remercie la ministre pour la qualité de sa réponse. Je me réjouis de toutes ces bonnes nouvelles. Il suffit maintenant d'attendre cette circulaire et je me porte garant du fait qu'elle ne sera pas critiquée. Si elle permet de lutter de manière efficace contre la dyslexie, une circulaire supplémentaire est toujours la bienvenue. C'est surtout le système qui doit être opérationnel le plus rapidement possible.

10.8 Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Coscolarité en cas d'autorité parentale conjointe »

M. Jean-Luc Crucke (MR). – Il s'agit sans doute d'un phénomène de société quasiment in-

contournable, mais les familles monoparentales résultant d'une séparation des parents sont de plus en plus nombreuses.

J'ai lu dans un article paru le 18 novembre 2010 dans le journal *De Standaard* que certains enfants étaient amenés à poursuivre leur scolarité dans deux écoles différentes soit à la suite du choix des parents après un divorce par consentement mutuel, soit par décision du tribunal, eu égard à des critères de domiciliation géographique des parents exerçant l'autorité parentale conjointe.

À mon grand désappointement, la justice n'est pas encore régionalisée. En tout cas, si la Flandre connaît des jugements en ce sens, vous pouvez vous attendre à ce qu'ils se développent également en Communauté française.

Je tiens à votre disposition l'article qui y fait référence. Si cette situation ne se rencontre pas chez nous, ce n'est pas la peine d'en parler plus longtemps. Dans le cas contraire, j'espère que vous m'en direz plus.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Je n'ai jamais eu connaissance de telles situations qui me semblent assez abracadabrantes et qui sont contraires à la réglementation en vigueur.

Un élève, qu'il fréquente l'enseignement fondamental ou secondaire, que ses parents soient séparés ou non, doit être inscrit et ne fréquenter qu'un seul établissement. Des exceptions peuvent se produire pour les enfants de bateliers, mais c'est un autre problème.

Ce principe évident d'une seule école relève notamment des articles 76 à 93 du décret « missions » du 24 juillet 1997 relatif à l'inscription des élèves, au changement d'établissement et à la fréquentation scolaire.

On imagine mal un parcours scolaire alterné de semaine en semaine suivant l'hébergement chez tel ou tel parent séparé. Qu'en est-il du dossier personnel de l'élève, du programme suivi, des décisions de deux équipes éducatives ?

Je rappelle que la circulaire 90 du 19 mars 2002 de mon prédécesseur, M. Nollet, porte sur l'exercice de l'autorité parentale en matière scolaire dans l'enseignement fondamental. Cette circulaire fournit des informations juridiques importantes au personnel éducatif qui se trouve parfois démuni devant une procédure de divorce des parents.

L'inscription et la présence scolaires ne peuvent être autorisées que dans une seule école. En effet, les établissements ont des projets péda-

gogiques et des programmes parfois différents et l'élève aurait alors, par exemple, deux bulletins, ce qui n'est pas admissible.

M. Jean-Luc Crucke (MR). – Je remercie la ministre pour sa réponse et je partage son point de vue.

Il est clair que l'on ne peut avoir d'autre solution sur le plan pédagogique, mais le droit peut parfois contourner la pédagogie. Je me réjouis que l'on ne rencontre pas ce type de problème en Communauté française.

La ministre fait référence à une circulaire, mais celle-ci n'a cependant pas de valeur juridique, ce qui la différencie d'un décret. Ce garde-fou est toutefois nécessaire par rapport à une évolution du concept d'autorité parentale.

10.9 Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Examens de passage en humanités »

M. Jean-Luc Crucke (MR). – Ma question fait référence à un article qui se veut intentionnellement polémique. J'apprécie ce genre d'article qui présente des avis forts divergents et peut entraîner des discussions au sein de notre parlement.

La polémique porte sur la suppression éventuelle des examens de passage en humanités.

En effet, le service général de l'inspection scolaire insiste sur l'iniquité d'une deuxième session dans le secondaire car certains élèves pourraient bénéficier d'une meilleure préparation que d'autres.

De plus, certains directeurs n'organisent même plus ces secondes sessions, alors que d'autres le font sachant que la démarche est inutile, sauf cas exceptionnels, comme le décès d'un proche par exemple.

Madame la ministre, pourriez-vous nous donner votre opinion sur le sujet, après avoir entendu l'avis de spécialistes qui se contredisent ?

Nous savons, par ailleurs, que certains élèves calculent leurs moyennes, connaissant les matières qu'ils devront davantage préparer.

Faut-il pour autant supprimer les examens ? Je ne le crois pas mais j'aimerais avoir votre point de vue. Par ailleurs, nous aurons bientôt l'occasion d'entendre le responsable de l'inspection générale et je suis persuadé que nous en reparlerons.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de

l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – La question des deuxièmes sessions et des examens de passage nous renvoie à la conception même de l'apprentissage. La réflexion va bien au-delà de la juxtaposition de deux avis, soit pour, soit contre. Il s'agit d'une question touchant à l'essence de la méthode pédagogique et de l'autonomie des écoles.

Si l'on organise les apprentissages dans une discipline avec des moments répétés d'intégration des savoirs, des savoir-faire, soit dans un contexte de formation, soit dans un contexte d'évaluation, vient un moment où l'enseignant dispose d'assez d'éléments pour porter une appréciation sur le degré de maîtrise par l'élève des différentes compétences prescrites par le programme.

Lors du conseil de délibération de juin, le bilan de l'année tient compte du parcours d'apprentissage et pas seulement des épreuves certificatives de fin d'année. Autrement dit, la question du passage dans la classe supérieure est posée de manière globale à la lumière de tous les renseignements recueillis pendant toute l'année. Par conséquent, le conseil de classe est en mesure de décider si un élève a réussi avec fruit ou non l'année en cours et s'il est apte ou non à accéder à la classe supérieure avec des chances de succès.

Lors de la délibération, la prise en compte des compétences transversales au-delà des compétences disciplinaires est importante et éclaire la décision collégiale. Un élève définitivement « délibéré » en juin, avec une décision favorable au passage à la classe supérieure, peut présenter des lacunes partielles. Dans le système que je décris, il aura l'occasion, grâce à des travaux de parachèvement, par le biais d'une ou de plusieurs épreuves de remédiation par exemple, de combler ses lacunes pour l'échéance du mois de septembre. Les résultats obtenus lors des travaux ou des épreuves imposées par le conseil de classe ne conditionneront pas son passage dans la classe suivante. Le temps des vacances sera mis à profit pour réviser ou approfondir une matière dans de bonnes conditions. En cours de cycle, je trouve particulièrement judicieux de miser sur une dynamique de récupération et de progrès de la part de l'élève au lieu de le sanctionner d'un redoublement ou d'un ajournement. Cela signifie que les écoles qui n'organisent pas de deuxième session ne délibèrent pas de façon binaire, réussite ou redoublement.

L'orientation positive et les diverses stratégies de remédiation permettent aux élèves de continuer à avancer dans le cursus. C'est d'ailleurs ce principe qui inspire la réforme de la certification par unité qui entend valider les acquis et donner aux

jeunes de l'enseignement qualifiant l'occasion de continuer à progresser. Le but est qu'ils terminent leur cursus. Un jeune qui a échoué dans quatre matières sur douze n'a pas obtenu de bons résultats ; pourtant, il a quand même réussi dans huit cours et, là, ses acquis ont été certifiés. Il est préférable qu'il travaille davantage dans les quatre matières où il a échoué tout en ayant la possibilité d'avancer dans de nouvelles matières. Dans l'enseignement supérieur, la modularisation permet déjà d'aller dans ce sens. Dans l'enseignement secondaire, il ne s'agit pas d'organiser une « seconde chance » mais d'identifier le moment le plus opportun pour dresser un bilan.

Cette décision doit-elle être prise en juin en fonction du travail de toute l'année après avoir organisé une série d'étapes, de formations certificatives ou non ? Ou doit-elle être prise fin août ? Le conseil de classe peut juger la progression de l'élève et ses capacités à suivre le cursus de l'année suivante, même après des travaux de vacances. Quel que soit le moment, il faut de toute façon prendre cette décision !

Il s'agit de dresser un bilan, une sorte de photographie du parcours scolaire à un moment donné, mais qui retrace tout de même les étapes préalables. On peut considérer au contraire que l'année scolaire se limite à dix mois, avec des temps d'apprentissage dans une classe encadrée par une équipe pédagogique, des temps d'évaluation formative – des tests et interrogations qui soulignent les lacunes de l'élève – et des temps d'évaluation certificative, les examens.

Si ce processus a été mis en œuvre tout au long de l'année scolaire, on peut s'interroger sur la pertinence de prolonger l'évaluation jusqu'à fin août, d'autant que certains affirment que les examens de passage sont souvent inutiles, sauf situations exceptionnelles de deuil, maladie ou chagrin d'amour.

Il reste indéniable que commencer une nouvelle année scolaire avec des lacunes est préjudiciable. Les écoles mettent en place plusieurs dispositifs pour y remédier.

Certains donnent aux élèves qui ont échoué dans une matière des travaux de vacances. Les élèves n'ayant pas respecté les contrats pour la rentrée de septembre se voient tenus de suivre un rattrapage hebdomadaire dans la discipline où ils éprouvent des difficultés, jusqu'à ce que le conseil de classe, estimant les compétences acquises, lève la mesure. Le travail de vacances doit donc être réalisé même s'il y a passage au niveau supérieur. Il ne s'agit pas de vœux pieux. Si ces compétences restent non maîtrisées après les vacances, l'élève

bénéficie donc d'un suivi tout le temps nécessaire.

D'autres écoles commencent l'année par un mois d'intégration de tous les pré-requis et proposent ensuite aux élèves une évaluation de ceux-ci dans certaines branches significatives du programme.

D'autres établissements, constatant l'échec aux examens de passage, imposent à l'élève le redoublement.

Il s'agit donc d'une question de choix pédagogique et d'accompagnement de l'élève. Aucune étude ne permet de valider un modèle plutôt qu'un autre.

L'inspection générale a raison de souligner, dans certains cas, le manque d'équité de ces examens de passage dans certaines situations. Pour le français, la géographie ou les mathématiques, les enseignants donnent un travail ou des exercices à faire pendant les vacances. La question se complique quand il s'agit d'un cours technique, puisque l'élève n'a pas accès durant les congés aux ateliers.

Selon l'inspection : « Concernant plus particulièrement la pratique d'une seconde session après les vacances d'été – qui reste encore de mise dans bon nombre d'établissements –, au niveau secondaire, l'inspection des cours techniques et de pratique professionnelle pose la question de la pertinence et de l'équité de cette pratique alors qu'on sait que non seulement la plupart des élèves ne bénéficient pas d'un encadrement pédagogique pendant l'été mais qu'en outre ils n'ont pas, pour d'évidentes raisons de sécurité, accès aux ateliers durant les vacances. Au-delà des cours techniques et de pratique professionnelle ici visés, c'est sans doute l'entière de la pratique d'une seconde session et surtout du moment où elle est organisée qui mériterait d'être interrogée. »

Toute forme de sanction des études qui confronterait l'élève pendant deux mois à ses seules ressources personnelles ou impliquerait une intervention externe risque d'être discriminatoire. L'enjeu fondamental est la remédiation des lacunes cumulées durant l'apprentissage. La nécessité de ne pas laisser des déficiences se creuser chez les apprenants se marque aussi bien, et même davantage, en cours d'année que lors du passage de classe ou encore au moment de l'orientation vers une autre filière de formation.

L'essentiel réside donc dans la prise en charge de l'élève en difficulté tout au long de l'année et de préférence pendant les cours. C'est ce qu'on appelle communément la remédiation immédiate. Lorsque des difficultés sont attestées par une suc-

cession d'observations, il importe que l'enseignant y remédie dans la dynamique même du cours et de la classe. Cela peut prendre la forme d'une remédiation par des pairs. Ceci implique des enseignants mieux formés au diagnostic des difficultés et des troubles d'apprentissage, mieux outillés pour apporter des médiations originales, plus aguerris à la gestion différenciée de la classe.

Quoi qu'il en soit, cette question touche à la liberté d'organisation pédagogique. Le choix des stratégies et des modalités d'évaluation relève des PO et de leurs fédérations. À mon sens, la deuxième session se justifie si elle est vraiment propédeutique, c'est-à-dire si elle permet à l'élève de prouver ses capacités, de relever un défi et d'augmenter sa confiance en soi.

Parfois, des élèves sont découragés par les examens de passage et sont démotivés pour poursuivre leurs études.

À l'inverse, des élèves, peu conscients au début des enjeux scolaires, peuvent donner le coup de rein nécessaire lorsqu'ils se rendent compte qu'ils jouent leur année, et passer dans l'année supérieure en ayant acquis pendant les vacances les compétences nécessaires.

En résumé, ces méthodes pédagogiques différentes sont laissées à l'appréciation des PO.

M. Jean-Luc Crucke (MR). – J'apprécie votre position. On sent l'audace de l'expérimentation et la confiance que vous placez tant dans l'évolution du système que dans les mentalités des apprenants. Seul le fonctionnement harmonieux de tout le système éducatif donnera à tous leur place. J'apprécie que vous laissiez aux PO le choix de la voie optimale pour aider les élèves en difficulté. J'y crois profondément si l'on y consacre les moyens nécessaires. Si cela aboutit à l'élévation du niveau scolaire, je comprends la lutte contre le redoublement. À votre écoute, mon opinion évolue. Ce dossier mérite d'être suivi de près.

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

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

– *L'heure des questions et interpellations se termine à 22 h 30.*