

Commission de l'Education du  
PARLEMENT  
DE LA  
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2009-2010

---

17 NOVEMBRE 2009

---

COMPTE RENDU INTÉGRAL

SÉANCE DU MARDI 17 NOVEMBRE 2009

---

## TABLE DES MATIÈRES

<b>1</b>	<b>Questions orales (Article 78 du règlement)</b>	<b>3</b>
1.1	Question de Mme Olga Zrihen à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative à la « médiation interculturelle » . . . . .	3
1.2	Question de M. Philippe Dodrimont à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative au « versement du salaire des enseignants reporté de deux mois » . . . . .	4
1.3	Question de Mme Caroline Cassart-Mailleux à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative à « l'utilisation de ballons-sièges par les élèves du primaire » . . . . .	5
1.4	Question de M. Gilles Mouyard à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative au « contrôle de subventions accordées aux établissements scolaires » . . . . .	6
1.5	Question de M. Gilles Mouyard à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative aux « frais de transport des enseignants » . . . . .	7
1.6	Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative au « recours contre les décisions du conseil de classe » . . . . .	8
1.7	Question de M. Damien Yzerbyt à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative au « recours dans l'enseignement secondaire » . . . . .	8
<b>2</b>	<b>Ordre des travaux</b>	<b>10</b>
<b>3</b>	<b>Questions orales (Article 78 du règlement)</b>	<b>10</b>
3.1	Question de M. Marc Bolland à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative à « l'école, à la science et au créationnisme » . . . . .	10
3.2	Question de M. Daniel Senesael à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, et à M. Jean-Claude Marcourt, vice-président et ministre de l'Enseignement supérieur, relative aux « stages en entreprises » . . . . .	13
3.3	Question de M. Daniel Senesael à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative à la « lutte contre l'absentéisme scolaire » . . . . .	14
3.4	Question de Mme Sarah Turine à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative à la « maîtrise de la langue d'enseignement » . . . . .	16
3.5	Question de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative à la « remédiation scolaire » . . . . .	18
3.6	Question de M. Mohamed Daïf à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative aux « redoublements » . . . . .	21
3.7	Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative au « Fonds de Solidarité pour les voyages scolaires » . . . . .	23

Présidence de M. Jean-Luc Crucke, président.

– *L'heure des questions et interpellations commence à 10 h 05.*

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

## 1 Questions orales (Article 78 du règlement)

### 1.1 Question de Mme Olga Zrihen à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative à la « médiation interculturelle »

Mme Olga Zrihen (PS). – L'enseignement fondamental est incontestablement un moment-clé du parcours scolaire de l'enfant et, partant, de son insertion sociale et socioprofessionnelle future.

La garantie de la réussite scolaire implique une articulation constructive entre le milieu familial et le milieu scolaire de l'enfant. Cependant, le lien entre l'école et les parents peine parfois à se construire, ce qui peut entraîner chez l'enfant un désintérêt qui, s'il n'est pas endigué à temps, peut conduire à l'échec scolaire.

Vous connaissez le rôle des médiatrices interculturelles dans le processus d'insertion des enfants issus de familles étrangères ou primo-arrivantes. Selon mes informations, faute de financement récurrent, les services de médiation interculturelle éprouvent des difficultés à assurer la continuité de leurs activités – permanences à destination des enseignants et des familles ou actions de soutien à la langue française – et à répondre à toutes les demandes.

Or ces actions de médiation destinées aux enseignants, aux directeurs d'écoles, aux parents, aux enfants et aux intervenants parascolaires contribuent sans aucun doute au décloisonnement des écoles en difficulté et renforcent la participation des parents et le mieux-être de l'élève. La médiation interculturelle en milieu scolaire a besoin de votre soutien pour garantir la pérennité de leurs activités. Un financement adapté et assuré dans le temps est indispensable.

Quel bilan tirez-vous de l'action de ces services de médiation culturelle? Quelles initiatives envisagez-vous de prendre pour répondre aux conditions matérielles et humaines, et garantir un service de qualité? Quel état des lieux peut-on dresser des financements actuels de la médiation interculturelle dans les écoles? Quelles sont les

perspectives alors que les derniers arbitrages budgétaires viennent de se terminer?

Envisagez-vous des incitants, financiers notamment, pour les écoles qui permettraient de réaliser la mixité culturelle?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Votre question m'a quelque peu étonnée – non sur le fond puisque nous partageons les constats et les valeurs que vous reprenez.

Au niveau de la Communauté française, il existe différents types de médiation scolaire – dont les services dépendent directement de la Direction générale de l'enseignement obligatoire – et de soutien à l'apprentissage de la langue française. Cependant, dans l'ensemble des outils déployés, le terme « médiateur interculturel » est inconnu du vocable du système éducatif. D'où ma perplexité.

En Communauté française, c'est à travers l'action des services de médiation, des CPMS, des Conseils de participation et des associations de parents que se construit le lien entre l'école et les familles.

De plus, il y a dans l'administration un service spécifique pour l'éducation et l'interculturalité qui développe des outils destinés aux équipes éducatives.

L'apprentissage de la langue française peut être soutenu en prévoyant dans l'enseignement fondamental des périodes complémentaires d'adaptation à la langue, en créant des classes pour les primo-arrivants ou encore en s'appuyant sur le décret relatif à l'encadrement différencié, qui s'est traduit à la rentrée de septembre par l'engagement de nouveaux éducateurs et enseignants. Quinze millions d'euros ont ainsi été alloués pour l'année scolaire 2009-2010.

Les moyens financiers prévus pour ces actions de soutien ne seront pas remis en question.

Cependant, à la suite de différentes recherches, je me suis aperçue que votre demande de pérennisation ou de financement adapté de la fonction de médiateur interculturel ne relève pas des compétences de la Communauté française mais de celles de la Région wallonne, comme le prévoit le décret du 4 juillet 1996, modifié le 30 avril dernier, portant sur l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère.

Ce décret définit les missions, les règles d'agrément et de subventions de toute asbl qui travaille dans ce domaine. Certaines asbl, comme celle à laquelle vous avez fait allusion, ont mis en œuvre des actions qui favorisent l'apprentissage du fran-

çais dans le cadre scolaire, mais leurs ressources financières dépendent de la Région wallonne.

Ce n'est pas la première fois que la Région wallonne et la Communauté coopèrent sur des thématiques importantes. Cependant, l'analyse des rapports d'activités de ces différents centres relève des compétences de la Région wallonne. Je ne suis donc pas en mesure de dresser le bilan de ces services, je ne puis que reconnaître la qualité du travail.

Je vous suggère donc d'adresser vos questions sur le sujet à la Région wallonne.

**Mme Olga Zrihen (PS).** – Je ne suis pas encore familiarisée avec le fonctionnement des différentes institutions de la Région et de la Communauté.

Cependant j'ai bien commencé par poser ma question à la ministre de la Région wallonne qui m'a suggéré de m'adresser à vous pour examiner les autres aspects du problème.

Je crois disposer maintenant d'une réponse complète et, en mettant les deux pièces du puzzle ensemble, je vous interrogerai peut-être à nouveau prochainement.

### 1.2 Question de M. Philippe Dodrimont à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative au « versement du salaire des enseignants reporté de deux mois »

**M. Philippe Dodrimont (MR).** – Madame la ministre, je souhaite attirer votre attention sur les difficultés rencontrées par les enseignants désignés à titre temporaire, notamment dans le réseau communal. La plupart d'entre eux assurent des remplacements de courte durée mais ne perçoivent parfois leur salaire que deux mois seulement après leurs prestations, tout en étant privé durant cette période de leurs allocations de chômage. Ils peuvent éventuellement obtenir une avance en s'adressant au Centre public d'aide sociale mais il faut reconnaître que c'est une démarche relativement difficile pour eux.

Les progrès de l'informatisation devraient permettre de traiter les données plus rapidement afin de réduire les délais de paiement. Les jeunes enseignants sont, eux aussi, confrontés à la situation sociale actuelle et doivent faire face à leurs obligations.

**Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de Promotion sociale.** – Cette problématique n'est pas neuve. Avant septembre 2003, tous les enseignants tem-

poraires étaient rémunérés à terme « doublement échu ». Les rémunérations pour le mois de septembre étaient ainsi versées à la fin du mois d'octobre. Depuis l'adoption par le gouvernement du plan d'action destiné à lutter contre la pénurie d'enseignants, les temporaires sont répartis en deux catégories. Les temporaires désignés pour une période égale ou supérieure à quinze semaines sont payés à terme échu. Les autres, qui sont recrutés en début d'année scolaire, période de démarrage souvent délicate en raison de l'arrivée d'enseignants prioritaires, des congés de maladie et de la mise en place de l'équipe pédagogique, perçoivent toujours leur premier salaire à la fin du mois d'octobre. Cependant, le gouvernement a approuvé l'organisation d'une seconde liquidation mensuelle des arriérés dus à tous les membres du personnel, y compris les enseignants temporaires.

Cette liquidation, appelée « liquidation intermédiaire », permet de payer la rémunération le 15 du mois qui suit la date normale de liquidation de la rémunération à un membre du personnel dont les prestations ont été déclarées dans les délais par l'établissement scolaire mais dont l'encodage des données n'a pas pu être effectué avant la fin de la liquidation courante. De cette façon, les enseignants ne doivent pas attendre la fin du deuxième mois pour être payés, notamment les temporaires qui ne bénéficient pas de la règle du paiement à terme échu.

La rémunération d'un membre du personnel est donc toujours liquidée le dernier jour ouvrable du mois pour les membres du personnel payés à terme simplement échu, et le mois suivant pour ceux qui sont payés à terme doublement échu. La liquidation intermédiaire permet un ajustement sans attendre la fin du mois suivant. Dès lors, tenant compte des particularités et des mouvements, surtout en début d'année, un maximum de solutions sont dégagées. Il faut savoir qu'il est impossible de payer tout le monde à la fin du mois en raison des variations considérables et des difficultés rencontrées par les écoles pour appliquer la disposition et respecter les délais de communication des données.

Mes prédécesseurs et moi-même avons donc tenté de mettre en place un système souple dans lequel la liquidation intermédiaire apporte déjà des corrections au milieu du mois.

**M. Philippe Dodrimont (MR).** – Je remercie la ministre de ses explications et de sa préoccupation à l'égard de ces enseignants qui, je le rappelle, vivent parfois des situations difficiles.

**1.3 Question de Mme Caroline Cassart-Mailleux à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative à « l'utilisation de ballons-sièges par les élèves du primaire »**

**Mme Caroline Cassart-Mailleux (MR).** – J'ai appris qu'une école communale de Dinant avait remplacé les traditionnelles chaises en bois par des ballons-sièges. Cette expérience remonte à trois ans déjà. Toutefois, l'usage de ce type de sièges n'est pas sans soulever quelques préoccupations.

Ainsi, les vingt-trois écoliers de la section primaire suivent les cours, assis en équilibre. Pour l'institutrice, les effets sont incontestablement bénéfiques : cette position préserve le dos des élèves, ils ne s'avachissent pas, leur concentration est meilleure et leur énergie mieux canalisée.

Madame la ministre, êtes-vous au courant du recours à ce type de matériel ? Les écoles sont-elles libres de choisir leur mobilier ? Doivent-elles demander une autorisation auprès de votre administration ? Combien d'écoles utilisent-elles ces ballons-sièges ? La Communauté française finance-t-elle cet outil « ergologique » ?

L'usage de ces ballons-sièges ne doit pas se faire sans quelques conseils. Ainsi, il est préférable de changer régulièrement de position, il faut s'asseoir correctement et rester plus de trente minutes sur le ballon. La durée maximum d'utilisation du siège ballon conseillée est de trois heures par jour, afin de ne pas surcharger les muscles. Il est conseillé d'alterner ballon-siège et siège à dossier, en cas de longue station assise. Ces dernières remarques soulèvent des questions sur l'usage de ces sièges atypiques à l'école.

J'aimerais donc savoir si vous encouragez cette démarche et si les enseignants ont été suffisamment informés afin de pouvoir prendre les précautions qui s'imposent.

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Les recherches que j'ai effectuées montrent que ces sièges ergonomiques en forme de ballons sont stabilisés par des pieds en plastique.

Comme l'indique l'institutrice de l'école de Dinant que vous citez, les bienfaits de ce type de sièges pour la tenue du dos sont incontestables. Renseignements pris, il semble qu'idéalement, l'articulation du genou devrait toujours se trouver un peu plus bas que celle du bassin. Il existe d'ailleurs des petits coussins ergonomiques permettant de se tenir droit et d'adopter ainsi une position idéale.

Cela étant, les physiothérapeutes conseillent généralement aux personnes souffrant de douleurs dorsales de se muscler le dos. Il est vrai que les sièges-ballons peuvent être intéressants pour la tenue du dos. Il n'est pas possible pour l'enfant de s'y tenir autrement que droit, ce qui évite bien entendu les mauvaises postures à l'origine de douleurs dorsales, voire plus tard de déformations de la colonne vertébrale telles que la scoliose.

Mais si l'utilisation de ces sièges a des effets bénéfiques, elle peut également entraîner une fatigue musculaire. Aussi les fournisseurs de ce type de mobilier scolaire recommandent-ils de changer de temps en temps de position.

Chaque pouvoir organisateur ou direction d'école peut choisir librement son matériel ou son mobilier, de préférence en concertation avec l'équipe éducative. En aucun cas une école ne doit demander d'autorisation à l'administration de la Communauté française.

Je ne dispose dès lors pas de statistiques sur le nombre ou la taille des sièges, des bancs ou de quelque matériel ergonomique que ce soit.

Je présume qu'avant d'acheter ce type de mobilier, les écoles ont discuté et analysé l'information disponible, le mode d'emploi, l'opportunité d'une certaine alternance et les éventuelles recommandations des spécialistes. Je fais confiance aux enseignants et aux directions d'écoles pour qu'ils respectent les recommandations prévues, dans le souci du bien-être des enfants.

Je n'ai pas à intervenir dans leur liberté d'achat du matériel. Ce sont les pouvoirs organisateurs et les directions qui en ont la gestion. Dans le cas que vous évoquez, l'enseignante et les élèves sont satisfaits du matériel qu'ils utilisent sans problème depuis plus de trois ans. Cet exemple me conforte dans l'idée qu'il est pertinent de laisser aux écoles, aux enseignants et à l'équipe pédagogique la liberté de choisir le matériel dont ils se serviront. Tout semble bien se passer dans cette école.

**Mme Caroline Cassart-Mailleux (MR).** – Je vous remercie, madame la ministre, pour le caractère complet de votre réponse qui me reconforte. Je ne fais que relayer l'inquiétude de certains parents sur ce matériel relativement spécifique. Je leur transmettrai votre réponse.

**1.4 Question de M. Gilles Mouyard à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative au « contrôle de subventions accordées aux établissements scolaires »**

**M. Gilles Mouyard (MR).** – Les chefs d'établissements scolaires se plaignent régulièrement de ne pas avoir assez de temps à consacrer au volet pédagogique qui constitue leur mission principale. Afin de justifier les subventions, ils sont amenés à remplir des tâches administratives parfois ardues et répétitives.

Certains dossiers sont financés par différents niveaux de pouvoir comme la Communauté française, la Région wallonne ou l'Union européenne. Des pièces justificatives originales sont parfois exigées par ces pouvoirs. Aussi la procédure est lourde, notamment la centralisation des justificatifs et la certification conforme de toutes leurs copies.

Ne serait-il pas possible d'uniformiser les procédures de contrôle ? Ne pourrait-on pas créer un collège coordonné de vérificateurs aux comptes qui serait commun à ces différentes institutions pour faciliter la tâche administrative des écoles ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Le contrôle des subventions, notamment dans les Cefa (Centres d'éducation et de formation en alternance), est soumis à des règles édictées par les pouvoirs subsidiaires. Pour certains dossiers, il existe différents pouvoirs subsidiaires dont les exigences ne sont pas toujours coordonnées. Par exemple, les Cefa sont subsidiés, entre autres, par le Fonds social européen dans le cadre du programme « alternance qualifiante et certificative ».

La Communauté française a l'obligation de gérer, de contrôler et d'inspecter l'utilisation de ces fonds. Or les normes de contrôle européennes sont devenues pointues et d'un formalisme aigu. Elles vont bien au-delà des procédures de vérification habituelles de la Communauté française qui recherche la simplification administrative. Nous ne sommes pas en mesure de renoncer aux fonds européens et devons donc nous soumettre aux exigences imposées par l'Union européenne qui veille, de son côté, à leur bonne application.

L'année dernière, la Cour des comptes européenne est venue contrôler elle-même le travail du Centre de coordination et de gestion des programmes européens. Heureusement, elle n'a formulé aucune remarque négative sur notre façon de travailler. Nous nous étions bien entendu confor-

més à ses exigences. Dans le cas contraire, nous aurions été pointés du doigt, encourageant le risque de devoir rembourser les fonds européens, ce qui aurait évidemment été catastrophique pour notre image et pour nos finances.

Les Régions interviennent aussi, bien sûr. Elles contrôlent également l'utilisation des fonds qu'elles allouent, mais d'une autre façon. Il est vrai que les différentes procédures de contrôle de la Communauté, des fonds européens, des Régions, peuvent être une charge administrative non négligeable pour certains établissements. Cela dit, le contrôle des pièces originales est indispensable pour éviter d'éventuels doubles subventionnements, strictement interdits par la réglementation européenne. Certaines factures sont parfois remboursées en partie par les fonds européens et en partie par des subsides régionaux ou communautaires selon la règle des 50/50. En effet, chaque autorité fixe elle-même les conditions d'éligibilité des dépenses qu'elle subventionne en fonction des objectifs politiques et des principes fixés.

À titre d'exemple, les fonds européens doivent être utilisés en vertu du principe d'additionnalité prescrivant que les fonds structurels ne peuvent servir à alléger les finances de la Communauté française mais doivent soutenir des actions nouvelles clairement identifiées. C'est logique.

La Région bruxelloise, pour citer un autre exemple, souhaite subventionner l'accompagnement dans les Cefa et subsidier les déplacements des accompagnateurs en imposant des plafonds que l'Union européenne n'exige pas.

Bref, si des moyens nouveaux émanant de différentes régions sont les bienvenus, nous devons tenir compte des réglementations diverses votées par les parlements.

Votre suggestion de créer un collège de vérificateurs aux comptes est intéressante mais se heurte au fait que ce ne sont pas les mêmes divisions administratives qui procèdent aux contrôles, car elles gèrent des responsabilités différentes, et que les échéances et la nature des contrôles varient selon les niveaux de pouvoir.

Le travail administratif des Cefa a souvent été compliqué par des changements dans les règles intervenant parfois *a posteriori*, ce qui accroît les contraintes des institutions de façon tout à fait imprévisible.

Selon moi, la meilleure chose à faire pour simplifier le travail des établissements scolaires est de fixer des consignes claires, définies au préalable et restant si possible inchangées, même si certaines modifications sont parfois justifiées. Je demande-

rai aux administrations dont je suis responsable de définir les consignes les plus claires et précises possibles. Nous coordonnerons les règles administratives et les procédures de contrôle chaque fois que l'on peut, dans le respect des missions de chacun et en fonction des différents niveaux de pouvoir concernés.

**M. Gilles Mouyard (MR).** – Je suis ravi d'apprendre que la Cour européenne des comptes n'a pas formulé de remarques à la suite de son contrôle. Si un collège coordonné de vérificateurs aux comptes n'est pas chose aisée à mettre en place, il serait peut-être utile d'envisager la création d'une cellule au sein de l'administration qui aurait pour fonction de réfléchir à la manière de faciliter la tâche administrative des établissements scolaires.

#### 1.5 Question de M. Gilles Mouyard à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative aux « frais de transport des enseignants »

**M. Gilles Mouyard (MR).** – J'espère me tromper en vous posant cette question tant les faits que l'on m'a racontés me semblent incroyables. Les enseignants bénéficient d'un remboursement de leurs frais de transport à condition qu'ils utilisent les transports en commun ou le vélo. Par contre, ils ne sont pas remboursés s'ils utilisent leur véhicule. Comment un enseignant professant dans plusieurs établissements, parfois très éloignés les uns des autres, pourrait-il se déplacer à vélo ou au moyen des transports en commun, surtout s'il travaille dans des zones rurales ? Le problème est d'autant plus aigu lorsque les horaires des transports en commun sont incompatibles avec ceux des enseignants ou lorsque les trajets allongent outre mesure les temps de parcours.

Cette absence de dédommagement pourrait compliquer davantage encore le recrutement de certains enseignants, en particulier des *native speakers*. Une compensation financière est-elle prévue pour les personnes qui utilisent leur propre véhicule ? Dans la négative, comptez-vous faire quelque chose ? Sinon, cela crée une discrimination entre les enseignants selon leur mode de déplacement.

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – La politique du gouvernement vise à favoriser l'utilisation des moyens de transports écologiques et répondre ainsi aux défis de la mobilité. C'est dans cette perspective que le parlement de

la Communauté française avait voté le décret du 17 juillet 2003, alors que votre parti était dans la majorité.

Ce texte met en place un système d'intervention dans les frais de transport en commun ou d'utilisation de la bicyclette pour les enseignants. Cette mesure constitue une avancée, tant pour l'environnement que pour les membres du personnel. Je conviens avec vous que l'usage des transports en commun ou du vélo dépend beaucoup de la situation géographique ; ainsi il est moins aisé dans les zones rurales ou pour les enseignants dont le domicile est très éloigné du lieu de travail. Si la réglementation actuelle ne prévoit pas de compensation financière pour les enseignants utilisant leur véhicule personnel, il est toujours possible dans certains cas de demander aux établissements scolaires d'intervenir.

L'article 3 de l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 12 décembre 2002, modifiant l'arrêté royal du 18 janvier 1965 portant réglementation générale en matière de frais de parcours énonce que les personnes qui utilisent, pour leurs déplacements de service, une voiture personnelle ont droit à une indemnité kilométrique fixée à 0,3093 euro, pour couvrir tous les frais résultant de l'utilisation du véhicule. On peut penser aux trajets effectués entre implantations d'un même établissement ou dans le cas de déplacements exceptionnels. Dans ce contexte, l'enseignant peut demander le remboursement des frais et la décision appartient au chef d'établissement qui peut alors imputer ceux-ci sur la dotation de l'école. Sur le plan fiscal, les enseignants ont la possibilité de déduire leurs frais personnels sur la base réelle. Ils peuvent ainsi déduire leurs frais de déplacement entre leur domicile et leur lieu de travail à concurrence de 0,15 euro/km.

Cette mesure est positive, elle encourage l'utilisation de transports respectueux de l'environnement. Elle ne peut toutefois pas être la même pour tout le monde. Pour l'instant, il n'est pas envisagé d'instaurer un système d'intervention généralisé pour les déplacements avec un véhicule personnel. La priorité doit être donnée au vélo ou aux transports en commun.

**M. Gilles Mouyard (MR).** – À l'heure où la question de la mobilité fait débat, mon propos n'est pas de favoriser les déplacements en voiture.

Madame la ministre, vous parlez de l'intervention de l'école pour des déplacements de service. Cela ne concerne évidemment pas les déplacements domicile-travail. Dans certains cas, l'utilisation des transports en commun ou du vélo est pratiquement impossible, voire déraisonnable.

Vous parlez de déduction fiscale, cela ne veut pas dire remboursement. Il semble y avoir une discrimination. Celui qui doit utiliser sa voiture parce qu'il est dans l'incapacité d'emprunter les transports en commun ou le vélo a les mêmes droits que les autres. Je plaide pour une intervention financière généralisée, pour autant que l'enseignant démontre qu'il ne lui est pas possible de se rendre au travail autrement qu'en voiture. Dans le privé, les critères de remboursement des frais de déplacement ne varient pas selon le moyen de transport utilisé, ils sont identiques pour tous.

*(Mme Françoise Fassiaux-Looten, vice-présidente, prend la présidence de la commission.)*

**1.6 Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative au « recours contre les décisions du conseil de classe »**

**1.7 Question de M. Damien Yzerbyt à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative au « recours dans l'enseignement secondaire »**

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

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – Madame la ministre, comme bon nombre d'entre nous, vous avez sans doute été sollicitée par un enseignant remettant en question ce qui semble être un usage abusif des procédures de recours à l'encontre des décisions prises par le conseil de classe.

Cette technique permet parfois à l'élève d'obtenir son diplôme, comme le fait remarquer l'enseignant. L'erreur étant humaine, cette procédure de recours permet de la corriger. Cependant, certains en abusent, voulant éviter tout réel effort. Cela peut avoir des effets dramatiques tant pour les enseignants dont l'autorité est remise en cause que pour les élèves respectueux des règles.

Ne pourrait-on faire évoluer les choses en trouvant un équilibre entre le maintien du recours et le rejet de l'abus? Ce n'est pas dans les prétoires que l'on obtient son diplôme. Certains élèves peuvent se faire aider d'un avocat alors que d'autres n'en ont pas les moyens, ce qui crée une nouvelle discrimination sociale. Madame la ministre, comment évolue ce dossier? Il semble y avoir plus de recours, sans pour autant plus de décisions infirmées.

**M. Damien Yzerbyt (cdH).** – M. Crucke fait état d'un courrier électronique que j'ai lu attentivement. Ce problème me préoccupe. En tant qu'enseignant, j'ai été moi-même confronté au décret « missions » de 1997. Les enseignants et les éducateurs acceptent généralement bien les recours internes car ils maîtrisent le dossier et ont le sentiment qu'un débat objectif peut mener à un consensus. Je m'interroge cependant sur les conséquences des recours externes débouchant sur une révision de la décision du conseil de classe. Cela peut donner l'impression que l'ensemble du processus d'apprentissage n'est pas pris en cause par la Commission de recours externe. Les attendus des révisions sont assez flous et parfois inexistantes pour les enseignants qui en ressentent une véritable frustration.

Combien de recours externes ont-ils été introduits? La ministre dispose-t-elle par ailleurs de statistiques relatives à l'ensemble des recours internes ou tout cela est-il géré par les établissements? Que représentent les recours dans l'ensemble des délibérations de fin d'année? Le nombre de recours externes est-il en augmentation? Le nombre de décisions de révision des délibérations des conseils de classe est-il, lui aussi, en hausse? Je demande simplement une synthèse de l'évolution de ces paramètres. Pour connaître les chiffres détaillés, j'adresserai une question écrite à la ministre.

Quelle conclusion tirer d'une stagnation ou d'une augmentation du nombre de révisions? Faut-il améliorer le système de motivation en cas de révision par le conseil de recours des décisions des conseils de classe?

Sans remettre en cause les objectifs du décret « missions », je crois qu'il faudrait veiller à ne pas frustrer les équipes pédagogiques qui ont travaillé pendant un an sur un projet.

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Je tiens à préciser d'emblée que je n'ai pas reçu le courrier dont il a été fait mention.

Dans le décret « missions », on prévoit une procédure de recours interne et externe contre les décisions des conseils de classe. Les conseils de recours viennent de statuer sur les recours introduits à l'issue de la session d'examens du mois de septembre. Les dernières réunions s'étant tenues vers le 20 octobre, je ne dispose pas encore de statistiques affinées. Cependant, sous réserve de confirmation lors de la remise des rapports annuels par les présidents de conseil, je constate que le nombre total de recours introduits pour l'année scolaire 2008-2009 est de 15 pour cent supérieur à celui

de l'année précédente.

Certaines années sont plus difficiles que d'autres. À ce stade, il est impossible de déterminer les raisons de cette augmentation. Pour connaître les griefs le plus souvent avancés, il faut encore attendre mais, apparemment, le taux de réforme par les conseils resterait stable, voire connaîtrait une légère diminution.

D'aucuns pourraient dès lors vouloir justifier l'augmentation du nombre de recours par l'augmentation du nombre de recours injustifiés. Il y aurait ainsi une forme de consumérisme dans l'introduction des recours mais une stabilité et une rigueur dans les décisions prises par l'instance de recours.

Le nombre de recours introduits, qui a apparemment augmenté de 15 %, reste quand même insignifiant puisque 0,28 % des élèves de l'enseignement secondaire ordinaire en Communauté française ont introduit un recours cette année. Sur ce pourcentage, seuls 0,06 % ont bénéficié d'une révision de la décision du conseil de classe par un conseil de recours. L'écrasante majorité des élèves et des parents font donc confiance aux décisions des conseils de classe.

Par ailleurs, lorsque le conseil de recours revoit une décision, il le fait uniquement sur la base de sa propre appréciation des compétences maîtrisées par l'élève. Les raisons circonstancielles qui pourraient être avancées par l'élève pour justifier son échec ne seront pas prises en compte dès lors que l'absence de maîtrise des compétences est objectivement établie.

Comme vous le soulignez, personne n'est infaillible, et il est normal qu'une instance soit habilitée à réparer certaines injustices ou erreurs d'appréciation. Il convient aussi de souligner que les conseils de recours sont composés d'enseignants qui connaissent les situations.

Quant à l'affirmation que certains élèves et leurs parents sont passés maîtres dans l'art d'utiliser ce droit de recours, je pense que, si le législateur a créé ce droit, on ne peut pas leur reprocher d'y faire appel pour autant que la procédure soit respectée.

La procédure étant la sœur de la sécurité mais aussi la cousine de la mauvaise foi, abuse-t-on pour autant des conseils de recours? Apparemment non, puisque les premières statistiques montrent la sévérité des décisions prises.

Les décisions revues sont très peu nombreuses. De plus, au cours de leurs onze années de pratique, les conseils de recours n'ont eu à connaître aucun

cas d'un élève qui aurait obtenu deux réformes successives.

Les enseignants concernés ont parfois du mal à comprendre les attendus des décisions des conseils de recours. En effet, celles-ci sont opposables aux tiers et peuvent donc être contestées devant le Conseil d'État. Elles sont obligées d'être motivées et, à ce titre, sont souvent rédigées en des termes plus juridiques que pédagogiques.

Quelle que soit l'issue du recours, il y aura un déçu, qu'il s'agisse de l'équipe pédagogique qui considère avoir fait, pendant plusieurs années parfois, le maximum pour l'élève, ou du parent qui estime la décision injuste. Il est particulièrement difficile d'y voir clair dans des situations parfois complexes.

En tout état de cause, notre système fonctionne, même si les parents ont parfois tendance à utiliser de manière excessive le droit au recours. Ceci étant, ce droit existe et nous devons le respecter. La commission des conseils de recours reste vigilante et n'observe pas d'augmentation particulière du nombre de ces recours. Beaucoup de décisions n'ont pas fait l'objet d'une révision.

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – Je remercie la ministre pour la qualité de sa réponse. Il ne faut ni banaliser l'augmentation du nombre de plaintes ni la surestimer. L'essentiel est que le nombre de décisions infirmées demeure constant, voire diminue.

Cette information est à la fois inquiétante et rassurante. Inquiétante parce que certains donnent l'impression de déposer des recours « pour le plaisir » ; rassurante, parce que le critère de compétences qui doit prévaloir dans la prise de décision semble maintenu.

Il n'en demeure pas moins que ces recours empiètent sur le temps de travail des enseignants alors qu'ils auraient pu utilement le consacrer à d'autres activités pédagogiques, en particulier en fin d'année.

Un droit existe et nous pouvons en faire usage. Dans le courrier que je vous ai transmis, l'enseignant ne remet pas en cause la procédure. Un droit n'est jamais absolu mais c'est l'abus de droit qui crée le préjudice. La jurisprudence sanctionne de plus en plus cet usage perverti du droit. En effet, si on ferme les yeux sur ces abus, chacun va tenter sa chance et c'est la porte ouverte à l'impunité. Il faudra réfléchir un jour à sanctionner l'abus de droit. Actuellement, la sanction consiste uniquement en l'absence de décision favorable à l'étudiant. En attendant, beaucoup de temps et d'énergie ont été gaspillés.

**M. Damien Yzerbyt (cdH).** – Je vous remercie pour cette réponse complète. Il y a des pistes, notamment en termes statistiques. C'est pourquoi j'ai également déposé une question écrite. J'aimerais savoir si le recours externe existe seulement en terminale ou pour toutes les années. Des filières plus particulières sont-elles concernées ? Il serait intéressant d'alimenter le débat.

Souligner la nécessité d'avoir une équipe éducative cohérente par rapport à l'ensemble du programme et de la mission pédagogique est un des bienfaits du décret « missions ». Ce besoin est fortement ressenti sur le terrain. La possibilité d'un recours nécessite en effet une cohésion entre enseignants et matières afin de statuer de manière pertinente dans les conseils de classe. Loin de moi donc l'idée de remettre en cause le principe du recours.

Je ne suis pas juriste comme M. Crucke mais enseignant. Les justifications juridiques d'une décision fondée sur le travail pédagogique sont parfois très frustrantes.

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

## 2 Ordre des travaux

**M. le président.** – La question de Mme Chantal Bertouille à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative à la « diffusion de la carte des camps de concentration nazis dans le cadre de la promotion du devoir de mémoire », est retirée.

## 3 Questions orales (Article 78 du règlement)

### 3.1 Question de M. Marc Bolland à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative à « l'école, à la science et au créationnisme »

**M. Marc Bolland (PS).** – La problématique du créationnisme est un sujet particulièrement sensible qui revient régulièrement dans l'actualité. En témoignent les propos récents d'une directrice d'école à Bruxelles qui affirmait dans un périodique d'information que « la théorie de l'évolution est présentée aux élèves comme une hypothèse parmi d'autres car elle n'est pas sûre à 100 % ». Il semblerait que la proportion d'élèves qui estiment la théorie de l'évolution contraire à leur religion ou croyance atteint des niveaux inquiétants. C'est

particulièrement préoccupant, surtout en cette année 2009 où nous fêtons le bicentenaire de la naissance de Charles Darwin.

Nous serons sans doute tous d'accord pour refuser catégoriquement le soutien de ces thèses par les pouvoirs publics. Nous devons refuser tout relativisme absolu, dans lequel des théories scientifiques éprouvées se retrouveraient sur un pied d'égalité avec les interprétations obscurantistes et réactionnaires de certains textes religieux. La résolution 1 580 de l'avis du Conseil de l'Europe précise « une attitude du type « tout se vaut » peut sembler sympathique et tolérante mais est en réalité dangereuse ».

En votre qualité de ministre de l'Enseignement, vous êtes en première ligne pour réagir face à cette situation. Votre prédécesseur avait fait de l'enseignement des sciences l'une de ses priorités sur la base d'un constat simple : les enseignants des matières scientifiques ne sont en général pas assez formés et, surtout, ne disposent pas d'outils suffisants pour mener à bien l'enseignement de ces matières. C'est ainsi que douze enseignants avaient été détachés pour devenir des formateurs en sciences auprès de leurs pairs. Le créationnisme était déjà alors au centre des préoccupations puisqu'une étude et des outils pédagogiques avaient été sollicités auprès d'une équipe pluridisciplinaire de chercheurs universitaires.

L'enjeu fondamental est bien le suivant : maîtriser les bases mêmes de la démarche scientifique, ne pas sacraliser le savoir, ne pas l'enfermer derrière des absolus. Il faut offrir aux enseignants les moyens de répondre aux contradictions frontales comme aux interrogations légitimes.

Madame la ministre, vous êtes sensible à cette matière, je n'en doute pas. Dès lors, j'aimerais savoir si vous disposez de rapports de vos services d'inspection sur la propagation des idées créationnistes dans l'enseignement officiel et subventionné. Sinon, comptez-vous demander un état de la situation ? Réagissez-vous lorsque des responsables pédagogiques émettent des propos créationnistes ? Si oui, de quelle manière ? Comment comptez-vous aborder ce problème au cours de cette législature ? Enfin, quelles mesures envisagez-vous pour continuer à soutenir l'enseignement des sciences ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Je vous remercie d'aborder cette question importante qui nous tient à cœur et qui avait déjà été soulevée sous la législature précédente. J'avais alors eu l'occasion d'y répondre en tant que ministre de l'Enseignement supérieur, comme s'en souviendront certains membres de cette commis-

sion. Le problème ne se limite pas au seul cadre de l'enseignement obligatoire, il touche aussi à la formation initiale des futurs enseignants. Pour éviter les difficultés futures, il faut s'assurer qu'ils soient formés correctement afin qu'ils dispensent à leur tour un enseignement adéquat.

En tant que ministre de la recherche, j'étais aussi particulièrement sensible à la promotion, à l'encouragement et au développement des sciences. Toute une série de mesures de soutien ont été prises dans cette optique, en synergie avec mes collègues chargés de l'enseignement obligatoire Christian Dupont et Marie Arena.

Les faits que vous énoncez ont fait l'objet d'une réponse écrite à la question de Mme Trotta sur les idées créationnistes véhiculées dans les écoles. Je me permets de vous y renvoyer. J'avais formulé clairement ma position face aux propos créationnistes et rappelé les actions entreprises par mes prédécesseurs. J'ajoutais que je soutenais les actions initiées sous la législature précédente. Me basant sur la résolution du Conseil de l'Europe sur la nécessité de défendre et de promouvoir le savoir scientifique, j'insistais sur la nécessité de renforcer l'enseignement des fondements de la science, de son histoire, de son épistémologie, de ses méthodes, parallèlement à l'enseignement des connaissances scientifiques objectives. Il faut enseigner ce qu'est l'esprit scientifique, ce qu'est la démarche du scientifique qui peut remettre en question des idées acquises, sans parfois les partager.

Il faut rendre la science plus compréhensible, plus attractive, plus proche des réalités du monde contemporain, il faut en donner le goût aux enfants et sensibiliser le citoyen à ses enjeux. Il faut s'opposer fermement à l'enseignement du créationnisme en tant que discipline scientifique au même titre que la théorie de l'évolution et, en général, à ce que des thèses créationnistes soient présentées dans une autre discipline que la religion. Il convient également de promouvoir l'enseignement de l'évolution en tant que théorie scientifique fondamentale dans les programmes généraux d'enseignement. Nous ne pouvons qu'être d'accord sur ces objectifs.

Je rappelais également les nombreuses initiatives menées par les responsables de l'enseignement dans ce domaine. Ainsi, l'Institut de la formation en cours de carrière a organisé en 2008 et en 2009, en collaboration avec les inspecteurs des cours de philosophie et de sciences et le centre Interface des Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix, une formation inter-réseaux. Les objectifs prioritaires du programme étaient « d'aménager

un espace de rencontre des convictions à propos des représentations liées aux origines de l'homme et de l'univers, et de participer à la construction du dialogue inter-convictionnel, outil de lutte contre la propagation des idéologies fondamentalistes et scientistes ». Nous devons tous ensemble, dans le respect de nos convictions respectives, dénoncer les idéologies fondamentalistes et scientistes. Il s'agit de souligner la dimension historique des convictions religieuses, le rapport que les religions ont pu entretenir avec les sciences au cours de leur histoire, et de témoigner de la possibilité de concilier la foi et la raison, la religion et la science. Il s'agit également de développer des attitudes de distanciation critique par rapport à la littéralité des textes, et de fournir des outils pédagogiques diversifiés destinés à aborder la question dans chacun des cours ou dans un rassemblement de plusieurs cours, puisque la formation était notamment organisée avec des professeurs de philosophie et de sciences.

Probio, l'association des professeurs de biologie, soutenue par l'inspection des sciences, vient de publier aux éditions De Boeck un ouvrage intitulé *Comprendre l'évolution 150 ans après Darwin*. L'objectif de cet ouvrage est de donner aux enseignants de biologie des outils clairs et précis pour enseigner les concepts et mener des réflexions permettant d'établir une distinction entre le discours symbolique et la théorie scientifique. Il s'agit de soutenir l'action des enseignants afin que le professeur de biologie puisse démontrer que la théorie de l'évolution repose sur 150 ans d'observations et de recherches expérimentales. Il est exclu que le cours soit donné selon un mode dogmatique. Il convient que le professeur apporte suffisamment de documents et d'arguments, qu'il mette en évidence la démarche scientifique et qu'il place l'élève en position d'observateur et de chercheur.

J'ai également souligné l'engagement et la vigilance des services d'inspection dans le cadre de leurs recommandations aux enseignants.

Tout d'abord, en ce qui concerne les cours philosophiques, le message consiste à rappeler les exigences de rigueur intellectuelle, de nuance, d'ouverture et de tolérance avec lesquelles il convient d'aborder les différents discours philosophiques et religieux qui tentent de rendre compte du vivant et des origines de la vie, ainsi que la nécessité d'une approche analytique, comparative et critique.

Le rapport général 2007-2008 du service de l'inspection de l'enseignement secondaire attire ainsi l'attention sur le fait que cibler spécifiquement et constamment le créationnisme serait, je cite, « probablement contre-productif car il n'est

qu'un aspect assez marginal d'un problème plus général, celui de la manière dont s'acquièrent les connaissances. À cet égard, dans toutes les disciplines qui visent à la compréhension du monde et du vivant – les cours d'éveil scientifique, de biologie, de chimie et de physique, d'histoire, de géographie, de sciences sociales, d'économie... – il conviendrait de mettre en valeur, chaque fois que c'est possible, la construction du savoir par l'usage de la raison, selon l'épistémologie propre à la discipline ».

Ce rapport ajoute : « Pour résister à la montée des courants de l'extrémisme religieux et au retour des croyances irrationnelles voire magiques, il faut que les enfants prennent conscience que le savoir est le fruit d'une construction par la raison humaine, selon des méthodes qui permettent la vérification ou l'infirmité de conclusions. » Certes, d'une discipline à l'autre, les méthodes varient et les conclusions n'atteignent pas le même degré de certitude, mais toutes les disciplines ont la même ambition, celle d'une meilleure compréhension du monde. Les enfants doivent en prendre conscience, non par le discours, mais par l'activité concrète en classe. Le savoir doit se construire, il n'est pas le fait d'une autorité supérieure. Il est donc intéressant que les enfants vivent cette expérience eux-mêmes.

Les démarches concernant l'inspection des cours de sciences visent à contrôler des compétences transversales, comme suivre une démarche scientifique, bâtir un raisonnement logique et une argumentation rationnelle, d'une part, et, d'autre part, des compétences disciplinaires en biologie, telles que développer une argumentation comparée des théories de l'évolution, situer l'émergence d'une théorie dans son contexte historique, utiliser des documents comme arguments en faveur d'une théorie de l'évolution, retrouver les éléments d'une théorie de l'évolution en comparant des structures sur du matériel biologique ou sur des reproductions, interpréter une série d'éléments, y compris celui de la lignée humaine, reconstruire le passé à partir de données actuelles.

Vous constatez que les recommandations ne se limitent pas à attirer l'attention. Elles visent vraiment à faire vivre, de l'intérieur, cette démarche scientifique que l'on souhaite promouvoir au-delà du simple apprentissage des connaissances scientifiques actuelles.

Durant cette législature, je souhaiterais mettre en œuvre diverses mesures susceptibles d'améliorer l'enseignement de la théorie de l'évolution, en étudiant la possibilité d'instaurer une approche plus précoce de l'évolution dans le cursus scolaire,

peut-être dès le primaire, avec des cours adaptés, des cours d'éveil scientifique et la création d'outils pédagogiques adaptés aux différents niveaux de la scolarité.

Après concertation avec tous les partenaires de l'école, ces projets devraient faire l'objet d'une circulaire établissant les recommandations et les mesures à prendre pour assurer le respect des croyances mais aussi la promotion des démarches et des théories scientifiques liées à l'évolution.

Les mesures envisagées pour soutenir l'enseignement des sciences sont contenues explicitement dans la Déclaration de politique gouvernementale.

Cependant, l'augmentation du nombre de périodes allouées au cours de science dans l'enseignement secondaire, les activités de vulgarisation scientifique, comme les émissions de télévision soutenues par la Communauté française, les outils didactiques et les expositions génèrent une attention importante qui ne conduit malheureusement pas encore assez à un accroissement des vocations scientifiques.

Toutefois, ces initiatives doivent être poursuivies et complétées par de nouvelles pistes avec d'autres partenaires de l'enseignement fondamental et secondaire pour obtenir de meilleurs résultats. Nous devons viser au renforcement de la formation des instituteurs à l'apprentissage de la démarche scientifique, grâce à l'équipe de formateurs spécialement créée au sein de l'Institut de la formation en cours de carrière. Nous devons favoriser l'organisation de journées de sensibilisation et de pratique des sciences à l'intention des enseignants, la mise en place de bus scientifiques, l'extension du Printemps des Sciences, magnifique espace de rencontres, le développement de *Technikits* dans des centres de compétences ou l'encouragement d'autres expériences de même nature centrées sur les nouvelles technologies afin de sensibiliser les élèves du fondamental aux métiers et aux démarches techniques et scientifiques.

Je vise aussi la poursuite de la révision de la méthodologie des cours de sciences en y intégrant une réflexion sur la démarche scientifique, l'expérimentation, le sens et l'histoire des sciences. Je souhaite la poursuite de la révision de la formation en cours de carrière pour nos enseignants en sciences et pour les conseillers à l'orientation.

J'ai constaté récemment l'impossibilité d'organiser une épreuve externe dans les classes de 4<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire. À une question parlementaire, j'ai répondu que cette situation était due à la grande diversité des filières, aux grilles horaires et à la disparité des programmes

d'études. Ce fait a été noté dans le rapport général 2008-2009 établi par le service de l'inspection de l'Enseignement secondaire.

Pour les cours de sciences au 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés, l'Inspection a observé la grande hétérogénéité des programmes, non pas en termes de méthodes d'apprentissage mais en termes de contenu et noté qu'il est alors parfois difficile d'identifier des savoirs et des savoir-faire communs aux différentes filières et programmes de cours. Des initiatives seront mises en œuvre en interréseaux avec l'accord de l'ensemble des acteurs de l'enseignement pour résoudre cette difficulté du cursus de l'apprentissage des sciences.

Une meilleure formation de nos élèves en sciences dépend fortement des démarches de clarification et d'harmonisation qui seront préconisées. Il s'agit d'un travail de longue haleine qui devra être mené en interréseaux, avec la mise en place de cours de philosophie et de sciences et l'aide de partenaires extérieurs, afin de mieux développer la connaissance, l'expérimentation scientifique et le goût des sciences chez les jeunes.

**M. Marc Bolland (PS).** – Je remercie la ministre pour cette réponse complète et convaincante. Je note qu'elle entend s'opposer fermement à la diffusion des théories créationnistes dans l'enseignement et je partage bien sûr sa volonté de promouvoir le goût des sciences, l'épistémologie scientifique, etc.

Le sujet est sensible et il convient de banir les stratégies contre-productives. Cependant, le fait que des enseignants, voire des responsables d'école, tiennent ouvertement des propos créationnistes alors qu'ils sont subventionnés par des fonds publics, est choquant. Il importe de réfléchir à la meilleure façon de signifier clairement aux jeunes que toutes les opinions ne se valent pas.

La stigmatisation des comportements serait, elle aussi, contre-productive, mais j'espère néanmoins que vous délivrerez quelques informations sur la propagation des idées créationnistes dans votre prochain rapport sur l'application des décrets de 1994 et de 2003 relatifs à la neutralité de l'enseignement.

### 3.2 Question de M. Daniel Senesael à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, et à M. Jean-Claude Marcourt, vice-président et ministre de l'Enseignement supérieur, relative aux « stages en entreprises »

**M. Daniel Senesael (PS).** – Dans un souci de formation professionnelle adaptée à la demande des entreprises, le monde de l'enseignement et le monde patronal sont amenés à se côtoyer, notamment pour l'organisation pratique des stages des étudiants de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. Les profils scientifiques et techniques restent très demandés, et les entreprises ont toujours autant de mal à recruter.

Les entreprises, surtout les PME, ne savent pas toujours à qui s'adresser. Le plus souvent, elles se contentent de proposer des stages aux étudiants faisant acte de candidatures, à ceux qui sont membres d'une famille du personnel ou qu'elles contactent via les écoles. De leur côté, les étudiants ignorent à quelle porte frapper. Ils s'adressent à des entreprises jouissant d'une certaine notoriété et délaissent les PME, moins connues, qui recèlent pourtant des opportunités.

Une optimisation n'est-elle pas souhaitable ? Ne faudrait-il pas centraliser les offres de stages et relayer efficacement les informations entre les acteurs-clés ?

L'existence d'une plate-forme commune faciliterait les contacts entre les étudiants cherchant une entreprise pour terminer un travail de fin d'études et les entreprises ayant besoin d'une expertise fondée sur les savoirs les plus récents.

Madame la ministre, avez-vous déjà eu des réactions des écoles ? Envisagez-vous la création d'un site Internet ou de tout autre lieu d'échange d'informations ? Comment inciter les écoles à contribuer à la concrétisation de ce nouvel outil ?

Je voudrais également aborder le problème de la durée des stages. En Communauté française, les stages durent entre un et quatre mois et il me semble qu'il s'agit d'un frein important à leur développement. Les pays voisins prévoient depuis longtemps des stages plus longs et plus flexibles. Madame la ministre, que pensez-vous de l'allongement de la durée des stages ?

Je suis bien conscient que les stages en entreprise dans l'enseignement secondaire ou supérieur font partie des priorités de notre gouvernement en matière de formation et d'emploi. Mais un regard sur ce qui se fait au-delà de nos frontières peut me-

ner à des solutions. Aujourd'hui, notre pays doit rattraper son retard. Le succès de nos voisins dans ce domaine prouve qu'il est possible de réduire le fossé entre l'univers académique et le monde de l'entreprise.

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Dans l'enseignement secondaire, les stages en entreprise sont considérés comme un élément important de la formation des jeunes. Ils doivent permettre aux élèves de se rendre compte des compétences acquises et de mesurer l'écart qui les sépare encore des compétences à maîtriser au terme de leur formation.

L'amélioration de l'adéquation entre l'offre et la demande de stages est tout à fait prioritaire. Sous la précédente législature, le Forem a organisé une bourse de stages pour la Région wallonne. Cette initiative a eu un succès relatif, probablement en raison de son caractère trop centralisé et impersonnel.

*A contrario*, à l'initiative du Comité subrégional de l'emploi et de la formation, ainsi que de partenaires comme Infor-Jeunes, la province de Luxembourg vit une expérience originale et très positive intitulée « premierstage.be ». Sur ce site, on peut trouver à la date d'aujourd'hui, 775 stages offerts par des entreprises ou des institutions. Ces offres sont détaillées et permettent aux jeunes d'effectuer eux-mêmes les démarches requises.

À mes yeux, cette réussite n'est pas due au hasard mais à la bonne gestion du site par une personne à mi-temps qui sollicite les entreprises une à une. C'est ce genre de démarches que nous souhaitons encourager. Elle trouvera parfaitement sa place dans le déploiement des futurs bassins de vie grâce à la coopération entre les acteurs concernés. La mise en parallèle de l'offre et de la demande est aussi un élément important du succès de ce site. Elle permettra de développer l'efficacité du dispositif et d'en diminuer très sensiblement le coût. Bien sûr, il faut que les acteurs du bassin de vie en éprouvent le besoin et l'envie.

Un arrêté fixe la durée maximale des stages en entreprise ou en institution. Cette durée est variable selon les secteurs. Elle est exprimée en périodes par semaine, mais on peut extrapoler en indiquant qu'une période par semaine est égale à environ une semaine par année. La durée maximale est atteinte en septième année technique de qualification avec douze périodes de stages qui doivent correspondre à environ douze semaines par an.

Il n'est pas prévu de modifier la durée des stages. Ceux-ci doivent laisser une place suffisante

à la formation générale en articulation avec la formation qualifiante.

En revanche, il est prévu de développer les stages dans le troisième degré afin d'améliorer l'insertion professionnelle des jeunes diplômés.

**M. Daniel Senesael (PS)**. – Je visiterai « premierstage.be » que je ne connaissais pas car il me semble intéressant et très proactif en matière de recherche des différents stages à proposer aux étudiants. Des sites de ce genre seraient évidemment bienvenus dans les bassins de vie auxquels vous avez fait référence mais, comme vous le soulignez, ils doivent être entretenus par du personnel qui effectue ces démarches.

J'aurais voulu savoir si vos services ont réalisé une analyse plus complète permettant d'apprécier la pertinence de la durée des stages. Vous prévoyez une extension de ces derniers pour les étudiants du troisième degré mais, en l'absence de bilan précis, je ne suis pas en mesure d'évaluer la pertinence de leur durée. J'y reviendrai éventuellement dans le cadre d'une question écrite.

### 3.3 Question de M. Daniel Senesael à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative à la « lutte contre l'absentéisme scolaire »

**M. Daniel Senesael (PS)**. – On cherche depuis longtemps des solutions à l'absentéisme scolaire. Historiquement considéré comme un phénomène marginal, l'absentéisme s'est sensiblement aggravé depuis une dizaine d'années dans toutes les couches de la société.

Aujourd'hui, la lutte contre l'absentéisme scolaire constitue une priorité absolue. Cette lutte a pris récemment une nouvelle tournure dans trois lycées français qui expérimentent un système de cagnotte contre l'absentéisme. Cette intrusion de l'argent dans le milieu scolaire a suscité de vives réactions, y compris en Belgique. Dans ces trois établissements du secondaire, chaque classe reçoit la somme de deux mille euros, afin de financer un projet. En fin d'année, les classes qui se seront distinguées par une assiduité exemplaire recevront une somme pouvant grimper jusqu'à dix mille euros, pour mener à bien l'objectif défini en début d'année. La notion de projet semble très vaste : certains élèves pourront financer leur permis de conduire, s'offrir des voyages éducatifs ou aller assister à un match de football.

L'intérêt d'une rétribution des élèves en difficulté consisterait à les ramener sur les bancs de

l'école pour les tirer vers le haut, vers une compréhension d'autres valeurs plus proches de l'école idéale. C'est à ce niveau que le projet des élèves peut être intéressant, à condition d'être orienté vers l'entraide et la solidarité. Cette expérimentation inspirée du Royaume-Uni continue à faire couler beaucoup d'encre chez nos voisins français car elle remet en question des principes éducatifs fondamentaux. Financer des élèves pour qu'ils assistent aux cours, n'est-ce pas le signe d'un échec du système scolaire ?

Madame la ministre, quelle est votre position face à cette nouvelle mesure visant à lutter contre l'absentéisme ? Si l'éducation n'est pas monnayée chez nous, et nous espérons tous qu'il n'en soit jamais ainsi, les bases et la réflexion préalable à cette expérience ne laissent pas indifférent et doivent nous amener à nous interroger sur l'absentéisme en Communauté française. En effet, l'année 2008-2009 aura été marquée chez nous par une augmentation de l'absentéisme scolaire, avec près de onze mille élèves en situation de décrochage.

Quelles initiatives comptez-vous prendre prochainement afin de lutter contre ce phénomène ? Quelles sont les mesures actuellement mises en œuvre pour venir en aide à un jeune en décrochage ? Un système similaire à celui adopté en France est-il envisageable en Communauté française ?

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – J'ai pris connaissance par les médias de ce système controversé, introduit dernièrement dans trois lycées professionnels français, pour inciter les élèves à venir assister aux cours.

Je ne suis pas favorable à une telle mesure en Communauté française. Comme vous le signalez, l'intrusion de l'argent dans le milieu scolaire me semble une dangereuse dérive. Jusqu'où ira-t-on demain ? C'est une démarche pédagogique extrêmement consumériste, je dirais même hasardeuse. Je me rallie aux vives réactions des professionnels de l'éducation. Il est dangereux de rapprocher éducation et échange marchand. On a évoqué récemment la formation des jeunes à une utilisation judicieuse des médias. Je me demande comment ouvrir l'esprit critique des élèves à l'égard de la publicité et des médias et, en même temps, prendre une telle mesure. Payer les étudiants pour les obliger à assister aux cours, c'est exonérer l'école de sa principale mission qui est de les intéresser aux matières enseignées.

Si on remplace la rétribution symbolique, le plaisir du défi personnel par une simple rémunération, cela devient presque un cours d'éduca-

tion bancaire ! Les élèves doivent être instruits, pas achetés.

Je m'interroge sur l'efficacité de ce dispositif. Les élèves iront à l'école – c'est déjà ça ! – mais viendront-ils pour travailler ou seront-ils attentifs au nouveau modèle de GSM qu'ils pourront s'offrir ? La présence physique ne suffit pas. Cette mesure va à l'encontre de ce qui doit être réalisé dans l'enseignement professionnel. Il convient de mettre l'accent sur l'apprentissage plutôt que sur la compétition et la rentabilité. Ces budgets pourraient certainement être plus intelligemment utilisés.

En Communauté française, le contrôle de l'obligation scolaire est devenu une priorité depuis l'adoption du décret du 12 mai 2004 portant diverses mesures de lutte contre le décrochage scolaire, l'exclusion, la violence à l'école, modifié par les décrets des 15 décembre 2006 et 8 janvier 2009. Ce dispositif de contrôle repose sur le partenariat entre le chef d'établissement qui informe des absences injustifiées et les services de première et de deuxième lignes de l'aide sociale, compétents pour assurer le suivi de l'enfant en difficulté. Le décrochage scolaire révèle souvent d'autres problèmes sous-jacents. Offrir de l'argent ne résoudra pas ces difficultés, cela risque de les aggraver.

Depuis 2004, une cellule de coordination des actions de prévention du décrochage scolaire a été installée à la Direction générale de l'enseignement obligatoire. L'amplification du service de médiation scolaire et la création d'équipes mobiles ont été décidées. Douze services d'accrochage scolaire (SAS) ont enfin été créés et sont en cours d'agrément pour la fin décembre 2009. Ils visent à accueillir les élèves mineurs en crise dans un établissement, exclus de celui-ci ou ne fréquentant plus l'école, quel que soit le réseau d'enseignement. Ces services apportent une aide sociale, éducative et pédagogique en journée et, le cas échéant, un accompagnement familial. L'objectif de chaque prise en charge est la réintégration de ces élèves dans les meilleurs délais et dans des conditions optimales dans une structure scolaire ou de formation agréée. Ce sont ces mesures qu'il faut mettre en œuvre.

Je me dois de nuancer les chiffres cités. L'administration a reçu onze mille signalements d'absences injustifiées durant l'année scolaire précédente. Cela ne signifie pas onze mille décrochages scolaires graves. Il s'agit souvent d'absences ponctuelles d'élèves scolarisés dans le fondamental, mais qui dépassent les neuf demi-journées d'absences injustifiées.

La gravité varie évidemment suivant le motif de l'absence injustifiée : minitrip à l'étranger avec

les parents, déménagement, décès d'un membre de la famille ou célébration de fêtes religieuses. On me rapporte par exemple que certains parents, dont les enfants souffrent de maladies chroniques, n'emmènent pas systématiquement l'enfant chez le médecin, puisque la maladie fait l'objet d'un suivi régulier. Ainsi, comme ils ne présentent pas de certificat médical à chaque crise de l'enfant, ils dépassent très vite le nombre autorisé de jours d'absence.

Pour mieux cerner le phénomène du décrochage et de la violence scolaire, nous avons décidé de créer prochainement un Observatoire de la violence en milieu scolaire. Il visera à analyser l'absentéisme et le décrochage scolaire selon des critères quantitatifs et qualitatifs et à établir des liens avec des indicateurs autres que la violence et l'échec. Cet Observatoire nous permettra d'affiner notre analyse et sera un outil important pour mettre en œuvre des politiques adéquates et bien plus complexes que le simple fait de se limiter à promettre de l'argent aux enfants présents au cours, ce qui ne règle en rien le fond du problème.

**M. Daniel Senesael (PS).** – Madame la ministre, je partage votre avis sur le danger de collusion entre l'enseignement et l'argent. Par ailleurs, je suis ravi d'apprendre que cet Observatoire de la violence, qu'on avait déjà évoqué lors de la précédente législature, va bientôt voir le jour. Il sera effectivement un bon outil pour analyser entre autres les situations de décrochage scolaire

#### 3.4 Question de Mme Sarah Turine à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative à la « maîtrise de la langue d'enseignement »

**Mme Sarah Turine (ECOLO).** – Nous le savons, la maîtrise de la langue de l'enseignement est une condition *sine qua non* pour la réussite scolaire. Une des pistes pour lutter contre l'échec scolaire consiste donc nécessairement à renforcer l'appropriation de la langue d'enseignement.

La Déclaration de politique communautaire insiste d'ailleurs sur cet objectif en disant qu'une impulsion forte et nouvelle sera donnée pour répondre aux difficultés rencontrées par certains élèves pour maîtriser la langue de l'enseignement. La DPC propose notamment d'étudier la possibilité de revoir le dispositif des classes-passerelles afin d'en augmenter le nombre et d'offrir une meilleure réponse à la diversité des situations. Elle suggère de poursuivre le dispositif d'adaptation à la langue de l'enseignement en l'étendant à l'en-

seignement secondaire. Elle propose d'organiser pendant le cursus scolaire, à l'issue d'une classe-passerelle, des cours de français comme langue étrangère pour tous les élèves de l'enseignement maternel, primaire et secondaire dont le français n'est pas la langue maternelle ou usuelle ou ne disposant pas d'une bonne maîtrise du français. Elle envisage d'accompagner les enseignants chargés de ces cours en leur fournissant des outils pédagogiques, des logiciels et des manuels, en définissant les objectifs et les socles de compétences à atteindre, en organisant à grande échelle des formations en cours de carrière et en offrant un accompagnement pédagogique spécifique aux jeunes enseignants débutants. Enfin, elle prévoit de renforcer les synergies entre les établissements scolaires et les opérateurs de formation et d'alphabétisation.

Face au diagnostic sévère révélant la dualisation de notre enseignement et parallèlement aux dispositions renforçant la mixité dans les écoles, il est urgent de mettre en place des mesures pour favoriser une meilleure maîtrise de la langue de l'enseignement par tous les élèves.

Madame la ministre, où en êtes-vous dans la mise en place de ces mesures et quel est votre échéancier ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Apprendre le français à des enfants dont ce n'est pas la langue maternelle implique de relever plusieurs défis. Donner un cours de français à un allochtone suppose une méthodologie adaptée. Je reste émerveillée de voir comment les enseignants qui ont en charge plusieurs élèves ne parlant pas la même langue parviennent à donner des cours de science tout en apprenant à ces élèves le français. L'enthousiasme de ces derniers est également très motivant pour les professeurs.

La DPC insiste sur l'importance de l'apprentissage du français par les allochtones et dégage à cet effet une série de pistes. Les « classes-passerelles » constituent la première d'entre elles. Ce dispositif permet aux élèves qui viennent d'arriver sur notre territoire et qui ne parlent pas notre langue de bénéficier d'un encadrement particulier. Si le décret voté en 2001 a permis à de nombreux élèves d'acquérir le français, il est aujourd'hui nécessaire de l'évaluer et éventuellement de le réadapter. C'est la raison pour laquelle, le 8 octobre dernier, je me suis engagée auprès du gouvernement à soumettre une modification du décret qui soit applicable si possible dès la rentrée 2010-2011. Il s'agira notamment de réfléchir à des critères de sélection des écoles mieux adaptés aux situations rencon-

trées sur le terrain et de définir de manière précise et claire les compétences visées par l'apprentissage dans ces classes.

Les cours d'adaptation à la langue de l'enseignement et les cours de français comme langue étrangère constituent également des pistes pertinentes. Ils sont en effet le fruit d'une réflexion pédagogique qui dépasse largement la problématique de la Communauté française et font l'objet de pratiques intéressantes et variées dans les écoles. Leur renforcement et leur mise en lien seront étudiés notamment à l'occasion de la révision du chantier des classes-passerelles qui va s'ouvrir d'ici peu. L'objectif est d'arriver à une solution concertée qui couvre mieux la totalité du parcours scolaire.

La DPC insiste également sur le renforcement de la qualité de l'accompagnement des enseignants en charge de ces cours.

La réforme de la formation initiale des enseignants intéresse, notamment, la maîtrise des techniques d'apprentissage du français langue étrangère, la détection précoce des difficultés scolaires et les techniques de remédiation immédiate en tenant compte des différents modes d'apprentissage des élèves.

Pour les formations en cours de carrière, l'Institut de formation continue propose des modules sur l'« Apprentissage des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle ». Ces modules répondent manifestement à une demande puisqu'ils sont tous complets.

Le 13 novembre dernier, le gouvernement a approuvé les arrêtés sur les orientations et thèmes relatifs à la formation en cours de carrière pour chaque niveau de l'enseignement. La première orientation concerne précisément la réflexion pédagogique sur les stratégies d'apprentissage, à commencer par le français dans les classes-passerelles, les classes à majorité d'élèves issus de l'immigration ou d'un milieu culturel non francophone.

Par ailleurs, les périodes octroyées en première et deuxième primaires sont venues en aide aux écoles et aux enseignants. Comme vous le savez, elles sont surtout consacrées à l'apprentissage renforcé de la lecture, de l'écriture et du calcul. Chaque école les a utilisées en fonction de sa situation spécifique. Certaines écoles ont formé des classes avec un nombre réduit d'élèves et d'autres ont organisé des cours de remédiation pour les élèves en difficulté.

Enfin, la Déclaration de politique communautaire insiste sur l'importance de l'articulation entre

les écoles et les opérateurs de formation et d'alphabetisation. Une école ne sera jamais aussi bonne que si toute l'équipe éducative s'efforce de poursuivre les mêmes orientations pédagogiques, en s'appuyant en outre sur les familles et les associations.

Aujourd'hui, de très nombreuses écoles veillent déjà à renforcer les partenariats avec les associations d'alphabetisation ou d'apprentissage du français langue étrangère. Dans le même esprit, elles veillent à établir des relations consolidées entre les parents et les équipes éducatives afin d'établir un véritable dialogue réciproque.

Comme les cours d'adaptation à la langue de l'enseignement, les cours de français langue étrangère, le renforcement de la qualité de l'accompagnement des enseignants et des partenariats entre les écoles et les associations actives seront étudiés de manière structurelle, notamment lors de la révision du dispositif des classes-passerelles.

Vous voyez que nous avons la volonté d'avancer mais nous voulons le faire en concertation avec tous les acteurs afin d'obtenir les meilleurs résultats.

Par ailleurs, je soutiens et continuerai à soutenir des projets menés à l'initiative des équipes pédagogiques, en collaboration étroite avec les associations. Si ces projets sont porteurs de succès aujourd'hui, c'est d'abord grâce au dynamisme des équipes de terrain et à leur volonté de construire des projets adaptés à la réalité.

**Mme Sarah Turine (ECOLO).** – Je remercie la ministre pour sa réponse et je sais qu'il s'agit d'un travail de longue haleine pour mettre les mesures en place et obtenir les résultats escomptés.

Je me permets d'insister, dans le cadre de la lutte contre l'échec scolaire, pour que cette politique soit menée dès la maternelle. En effet, si ces enfants peuvent déjà approfondir la connaissance du français, ils seront plus à même, dès la 1<sup>re</sup> primaire, de se trouver dans un processus positif par rapport à l'apprentissage.

Je note aussi qu'il est nécessaire de former les enseignants à détecter très tôt les problèmes de compréhension liés à la non-connaissance de la langue pour éviter les erreurs dans la remédiation.

Enfin, même si cet aspect ne figurait pas dans ma question, je voudrais insister sur l'apprentissage des parents. En effet, nous savons que certains parents sont eux-mêmes perdus dans notre système scolaire à cause de leur mauvaise maîtrise de la langue d'enseignement et, dès lors, ne parviennent pas à motiver leurs enfants. Il pourrait

donc être nécessaire que ces parents suivent certains cours s'ils ne maîtrisent pas la langue.

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Nous devons effectivement travailler avec les asbl.

**Mme Sarah Turine (ECOLO)**. – Je vous remercie pour cette précision.

### 3.5 Question de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative à la « remédiation scolaire »

**M. Olivier Saint-Amand (ECOLO)**. – Un article signé par Jean-Pierre Degives et publié dans le mensuel *Entrées libres* titrait récemment : « Plus un élève est aidé, moins il progresse ».

En arriverait-on à pénaliser certains élèves à force de vouloir leur apporter une aide spécifique ? Cette question peut surprendre à l'heure où l'on parle d'enseignement différencié. Elle n'est cependant pas dénuée de bon sens et mérite que nous y regardions de plus près.

Les études les plus diverses démontrent que chaque enfant a un rythme d'apprentissage différent. Le défi pour nos enseignants – et tout particulièrement dans le cadre des apprentissages de base du fondamental – est de pouvoir adapter leurs pratiques pédagogiques à cette diversité d'approches.

Un premier type de solution consiste à diversifier les niveaux d'exigences dans une même classe. Pourquoi, par exemple, demander à tous les élèves d'un cours d'éducation physique de franchir une barre placée à 1,20 m, sachant que les tailles des enfants de même âge varient fortement. Cela n'a pas beaucoup de sens et il serait raisonnable de définir des objectifs différents, fixés individuellement à partir d'une situation de départ identifiée. C'est la marge de progression qui sera alors évaluée. Pour revenir à l'exemple du saut en hauteur, un enfant de petite taille qui a progressé par rapport à ses performances antérieures pourrait obtenir un 9/10 pour un saut à 1,10 m alors qu'un autre plus grand, qui aurait moins progressé, obtiendrait seulement 8/10 pour un saut à 1,20 m.

Si les objectifs sont différenciés, les procédés d'apprentissage peuvent l'être également. Pour un exercice de compréhension à la lecture, l'enseignant pourra proposer plusieurs textes avec des niveaux de difficulté différents qui tiennent compte du niveau des élèves en début d'apprentissage.

On apprend tout cela dans les écoles normales et de nombreux professeurs utilisent ces pratiques d'enseignement différencié. Nul doute que cette approche, qui vise à prendre l'enfant là où il est pour le faire progresser le plus loin possible, est bénéfique pour tous. Ce n'est pas une aide qui paralyse l'avancement dans les apprentissages mais plutôt une attention spécifique permettant de tirer le meilleur de chacun.

Dans certaines écoles, l'aide aux enfants les plus fragiles se pratique de manière tout à fait différente. Le cursus est le même pour tous et ceux qui n'arrivent pas à suivre le rythme sont pris en charge par des intervenants extérieurs : maître spécial, professeur de remédiation ou logopède interviennent en suppléance du titulaire. Certaines études critiques pointent les aspects néfastes d'un tel processus. Pendant des périodes plus ou moins longues, les élèves en difficulté sont extraits des activités de leur classe pour suivre un programme spécifique, le plus souvent dans un autre local ou dans un coin de la classe, alors que leurs compagnons continuent à avancer. Cette manière de pratiquer présente de sérieux inconvénients. Pendant les périodes où les enfants en difficulté quittent la classe, l'enseignant avance plus vite avec les bons élèves. À leur retour, le fossé risque d'être encore plus grand entre les élèves qui ont suivi une remédiation extérieure et ceux qui n'ont pas quitté la classe. Ayant une vision globale de l'avancement de chaque élève, le titulaire de la classe est le mieux à même d'adapter ses exigences à chacun. En extrayant les enfants du groupe, on désresponsabilise quelque peu l'enseignant. Par ailleurs, les enfants qui participent à une remédiation externe se sentent exclus du groupe et développent, souvent inconsciemment, un sentiment d'infériorité. C'est l'image de « mauvais » élève qui s'installe.

La nécessité de porter une attention particulière aux enfants en difficulté n'est pas à remettre en cause, pas plus que la qualité du travail des intervenants extérieurs. Cependant, les études que nous avons consultées indiquent que le bénéfice engendré par leur intervention est moindre que la perte subie lorsque les enfants sont extraits de leur groupe-classe.

Ces résultats surprenants ont de quoi nous interpellier. Les intentions les plus louables n'ont pas toujours les effets escomptés. L'enjeu est considérable puisqu'il concerne les élèves les plus fragiles. Comment les protéger et leur apporter la remédiation la plus efficace possible ? La ministre tiendra-t-elle compte des résultats de ces études ? La limitation du nombre de périodes de cours où les élèves sont extraits de leur groupe pour participer à ce type d'activités semble-t-elle souhaitable ?

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Le point de vue exposé par M. Saint-Amand est fondé sur de nombreuses études. En résumé, pour aider un enfant en difficulté, il ne faut pas faire « davantage de la même chose » mais agir autrement. Le rapport sur l'année scolaire 2008-2009 que m'a transmis le Service général de l'inspection de l'enseignement obligatoire établit que la remédiation repose souvent sur un entraînement intensif basé sur la répétition des exercices. Cette façon de procéder porte ses fruits auprès des distraits mais pour d'autres, le problème est ailleurs.

Pour certains, cela fonctionne bien, le parent donne de nouvelles explications après l'école et le problème est résolu. Mais il y a lieu de s'interroger à propos d'autres enfants, pourtant performants et capables. Une analyse plus approfondie permet d'établir que, dans la plupart des écoles fondamentales ou secondaires, la remédiation est tantôt relationnelle, tantôt organisationnelle. Sous la forme relationnelle, c'est par le dialogue individualisé ou le tutorat que la remédiation vise à restaurer chez l'élève la confiance en lui et à installer un meilleur rapport à l'apprentissage.

Sous la forme organisationnelle, la remédiation consiste à proposer, en dehors de la classe, souvent après les 32 heures de cours en secondaire, un soutien ciblé sur une matière dans une discipline particulière, français, mathématiques, langues modernes par exemple. L'élève sort de la classe et est envoyé dans une structure parallèle. Ce renforcement est développé dans une optique portant sur une discipline précise. L'élève en difficulté dans un domaine va le pratiquer de manière plus intensive. L'enseignant ne s'attachera pas aux compétences transversales ni aux fonctions mentales de l'apprentissage (concentration, comparaison, analyse, mémorisation). C'est ce mode de remédiation qui est remis en question.

Il existe une troisième forme de remédiation que l'on trouve chez des praticiens réflexifs et qui est encore peu répandue dans nos écoles. Il s'agit de la remédiation didactique, une pratique qui retient toute mon attention. Elle consiste à guider l'élève dans le temps et dans le processus même d'apprentissage. C'est une remédiation dans la classe, « par dessus l'épaule de l'enfant », qui se déroule en trois phases. Il y a d'abord le dialogue pédagogique : on demande à l'élève de pointer ses difficultés, d'expliquer sa méthode et de la comparer à celle des autres élèves. Vient ensuite la phase du diagnostic : le professeur identifie la difficulté de l'élève. Est-elle d'ordre comportemental ou linguistique ? On m'a rapporté le cas d'un enfant dont la langue maternelle n'était pas le français ;

la superposition de couches de cubes afin de visualiser un grand cube en trois dimensions, lui posait problème car, pour lui, les « couches » étaient les « langes » de son petit frère ! La difficulté peut être d'ordre culturel ou cognitif.

J'en viens à la troisième phase. Après avoir laissé l'enfant s'exprimer et une fois le diagnostic posé, on peut individualiser le plan de remédiation.

Pour aider l'enfant, il suffira parfois d'éliminer une représentation parasite qui l'empêche de comprendre, de clarifier une procédure de résolution de problème, de concrétiser et de visualiser un concept.

Dans d'autres cas, il faudra recourir à des spécialistes, surtout si l'enfant présente des troubles de l'apprentissage qui dépassent la compétence du pédagogue, à savoir la dyslexie, la dysorthographe, la dyscalculie ou des troubles du comportement tels que l'hyperkinésie ou les troubles déficitaires de l'attention.

Si ces problèmes sont rapidement identifiés, il sera possible de les traiter sur le long terme en obtenant d'excellents résultats. Parfois, il faudra mener en parallèle un travail d'orientation positive de l'élève en fonction de son profil.

Les trois formes de remédiation ont sans aucun doute leur utilité mais cette dernière retient toute mon attention car laisser parler l'enfant permet d'identifier ses difficultés. Dans les cas les plus difficiles, on demandera l'aide du CPMS qui posera ou affinera un diagnostic. Il arrive d'ailleurs que plusieurs problèmes se superposent. À l'heure actuelle, l'inspection identifie ce type de bonnes pratiques que j'entends d'ailleurs valoriser et diffuser.

Vous affirmez en outre que la remédiation est plus efficace lorsqu'elle est immédiate mais aussi inclusive. Plusieurs expériences, notamment des recherches-actions, montrent que le bénéfice est supérieur si on laisse l'élève en difficulté dans le groupe de ses pairs, en différenciant au sein de la classe les rythmes, les supports, les objectifs, ou encore en prévoyant pour certains apprentissages ou exercices la présence de deux enseignants.

De nombreuses écoles commencent à mettre ce système en place grâce notamment aux moyens supplémentaires de l'encadrement différencié. L'un des enseignants s'occupe des plus forts, l'autre des plus faibles, les enfants étant interactifs. On observe ainsi un effet de levier sur la qualité. Dans une configuration idéale, les deux enseignants pourraient même avoir des expertises complémentaires. En tout état de cause, il s'agit

d'une optique à privilégier.

Par ailleurs, les logiciels didactiques offrent des pistes intéressantes pour la différenciation des apprentissages ou la remédiation dans la classe. Cela nécessite du matériel mais les fameux tableaux interactifs permettent, par exemple, de corriger les dictées ; les enfants ont la possibilité de s'auto-corriger, chacun peut avancer à son rythme et s'améliorer. Ce sont des pistes à ne pas négliger.

Je répète qu'il ne faut pas non plus négliger au sein de l'école le partenariat avec les agents des CPMS afin d'identifier les troubles plus complexes qu'une remédiation ne peut traiter. Un ensemble de spécialistes est là pour y faire face tels que les membres des CPMS, les logopèdes et les psychomotriciens. De plus, cet encadrement évite la marchandisation du soutien scolaire.

Nos analyses se complètent. Les perspectives qui se dégagent impliquent non seulement des ajustements organisationnels mais plus fondamentalement une adhésion mentale des enseignants et des parents. Ce n'est pas simple. Le traitement inclusif des enfants en difficulté ou en retard de formation représente une conversion culturelle pour les acteurs de l'école, enseignants et directions. Sans attentisme ou défaitisme, j'intègre le facteur temporel car des expériences pilotes existent déjà et semblent être de bonnes pratiques. Celles-ci en généreront d'autres que je souhaite soutenir.

Le rapport du Service général de l'inspection souligne qu'en dépit de tous les efforts déployés en Communauté française depuis de nombreuses années, tels que les formations, les outils, les expérimentations, trop peu d'enseignants pratiquent l'évaluation formative. Celle-ci permet ce diagnostic sans pénaliser. Plus rares encore sont les enseignants qui construisent une séquence d'apprentissage à partir des difficultés ou des erreurs décelées chez les élèves ou qui amorcent un nouvel apprentissage sur la base des représentations, correctes ou erronées, ancrées chez les élèves. Ce sont pourtant des pratiques de remédiation immédiates et collectives dans la classe que les experts recommandent comme étant les plus fructueuses. Il faudra donc agir sur la formation en développant des modules qui permettent aux enseignants de poser le diagnostic, de développer des dispositifs de remédiation adéquats, de gérer les difficultés de l'élève en concertation avec d'autres intervenants et de concevoir des séquences d'apprentissage à partir du niveau réel de l'élève.

La DPC est particulièrement explicite sur ces questions. « L'enseignant doit être dans sa classe et vis-à-vis de ses élèves le premier intervenant en remédiation immédiate... Le gouvernement sera at-

tentif à ce que chaque établissement développe une politique de remédiation immédiate... Le gouvernement soutiendra la création et la diffusion d'outils pour accompagner les enseignants dans la gestion de la différence de niveaux entre les élèves... Le gouvernement encouragera la possibilité de travailler à plusieurs enseignants avec une classe afin de changer le rapport entre élèves et enseignants. »

J'ai été heureuse de débattre avec vous de ces pratiques innovantes pour lesquelles nous devons donner le goût et les outils. Ces pistes sont importantes. Je pense que nous serons d'accord sur les constats et les démarches à mettre en œuvre.

**M. Olivier Saint-Amand (ECOLO).** – Je vous remercie pour la recherche approfondie que vous avez effectuée sur cette question et pour la qualité de cet échange. Votre réponse me satisfait entièrement.

Permettez-moi de souligner l'importance de deux éléments : apprendre à apprendre et identifier rapidement les problèmes.

Apprendre à apprendre est absolument essentiel à l'école. Certaines écoles secondaires ont d'ailleurs prévu des heures de cours destinées à aider les enfants à découvrir des méthodes d'apprentissage. C'est une façon d'anticiper les remédiations puisqu'on donne aux enfants les outils pour se débrouiller seuls et remédier à leur problème.

Tous les indicateurs soulignant la faiblesse de l'enseignement de la Communauté française montrent qu'il est fondamental d'identifier les problèmes très rapidement. Les pays possédant de meilleures performances que les nôtres sont ceux qui parviennent à déceler rapidement les problèmes et à mettre aussitôt en place un processus de remédiation. Vous avez donné une série de pistes et d'exemples. Vous avez cité les remédiations relationnelle, organisationnelle et didactique en insistant de façon pertinente sur ce troisième aspect.

Comme vous l'avez souligné, la formation de base des enseignants est un enjeu majeur. La formation continuée l'est aussi. L'organisation de quelques modules sur ce thème permettrait d'étendre la réflexion et de la partager avec les acteurs de terrain.

Peut-être faudrait-il aussi définir un cadre pour éviter les dérives que nous avons évoquées et, plus particulièrement, pour limiter le nombre de périodes où les enfants sont extraits de leur classe pour participer à une activité de remédiation. Dans l'enseignement, on a parfois tendance à reproduire des erreurs par habitude. Si les chercheurs arrivent à la conclusion que certaines pra-

tiques sont erronées, il faut avoir le courage de les éliminer. Pour ce faire, je pense comme vous qu'il faut commencer par chercher à obtenir l'adhésion des enseignants plutôt que de procéder par décret, sans quoi il sera difficile d'aboutir aux résultats escomptés.

Enfin, je voudrais savoir si le rapport du service général de l'inspection est disponible pour les parlementaires ?

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Ce document n'est pas envoyé au parlement.

### 3.6 Question de M. Mohamed Daïf à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative aux « redoublements »

**M. Mohamed Daïf (PS)**. – La lutte contre l'échec scolaire est sans aucun doute un objectif partagé par tous les acteurs de l'enseignement. Nous avons tous l'ambition et la volonté de donner à l'ensemble des élèves une formation de qualité susceptible de les émanciper et de leur offrir les meilleurs outils pour choisir leur avenir. La Déclaration de politique communautaire ne dit pas autre chose. C'est un combat ambitieux, un combat fondamental depuis qu'on a fait de l'école un instrument de démocratisation et d'émancipation.

Bien évidemment, le fait de partager les mêmes objectifs ne signifie nullement que nous soyons d'accord sur les méthodes pour atteindre ces objectifs.

Nous répétons régulièrement que notre enseignement est l'un des plus inégalitaires au niveau européen. L'échec scolaire touche plus durement les populations les plus défavorisées et les entraîne dans une spirale négative de relégation et d'exclusion. Inutile de revenir sur ces constats partagés par tous. Plusieurs initiatives ont été prises sous la législature précédente pour briser ce cercle vicieux. Je pense évidemment aux évaluations externes, aux mesures encourageant la remédiation immédiate, à la réforme du premier degré et, évidemment, aux décrets en faveur de la mixité sociale. Les formes et les moyens sont donc nombreux et variés.

Plusieurs études dénoncent régulièrement l'impact du redoublement sur le parcours scolaire et certaines associations s'échinent à le bannir. En plus des conséquences humaines, le redoublement a un coût économique qui pèse très lourd dans le

budget de l'enseignement.

Quel pensez-vous du redoublement ? La DPC semble vouloir y remédier. Quelles mesures sont envisagées pour arriver à cet objectif ? Quelle sera la position de la Communauté française ? Connaissez-vous des expériences pilotes de non-redoublement ? Sinon, est-ce envisageable et envisagé ? Ne pensez-vous pas que les efforts pour réduire le redoublement pourraient avoir des effets positifs sur le budget, même si l'arithmétique budgétaire est infiniment plus compliquée qu'un système de vases communicants ?

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – La DPC préconise une école émancipatrice qui amène chacun à la réussite, une école qui amène l'enfant au maximum de ses potentialités. La Fédération Wallonie-Bruxelles se caractérise par un niveau de performance médiocre des élèves les plus faibles et par des retards scolaires importants. D'après les indicateurs de l'enseignement, seul un élève sur deux est encore « à l'heure » en quatrième secondaire. Comme vous le rappelez justement, en plus des dégâts humains que cela occasionne, le redoublement a un impact financier considérable. Le coût est estimé à 335 millions d'euros par an, soit 6 % du budget total de l'enseignement. Mais ne nous trompons pas de cible, l'objectif n'est pas de faire des économies mais de permettre à chaque enfant d'être accompagné et d'avancer dans son cursus scolaire. L'économie que représenterait la baisse de l'échec scolaire serait évidemment bienvenue, mais ce n'est pas dans l'intention de faire des économies que nous devons travailler.

Cela permettrait d'ouvrir un cercle vertueux mettant davantage de moyens à disposition pour résoudre les difficultés.

Vouloir réduire le redoublement ne revient en aucun cas à prôner le nivellement par le bas ou à réaliser des économies. Au contraire, il importe de mettre en œuvre une école plus efficace, plus équitable qui pousse tous les élèves et l'équipe pédagogique à réaliser les efforts nécessaires pour se hisser au maximum de leurs capacités.

Toutes les recherches montrent que le système éducatif en Communauté française reste encore trop inégalitaire. Les élèves d'origine modeste réussissent moins que les autres, en dépit des efforts consentis par les pouvoirs publics et les enseignants. Il ne s'agit pas de « décréter » la réussite de tous, mais de renforcer les moyens pour y parvenir. Le recours au redoublement doit être limité aux seuls cas où il est approprié et nécessaire. Je souhaite proposer aux enseignants des alterna-

tives efficaces et praticables pour favoriser la prise en charge, l'encadrement différencié, la présence de deux enseignants dans une même classe. . .

J'examinerai la possibilité d'organiser, dès la rentrée 2010, des projets-pilotes d'enseignement qui limiteraient le redoublement de façon intelligente et de les instaurer dans des écoles qui seraient elles-mêmes accompagnées par une équipe de chercheurs. Nous constatons que des méthodes qui nous semblaient bonnes sont finalement remises en question aujourd'hui. Ces projets-pilotes permettraient d'associer différentes méthodes et une détection précoce avec l'appui d'une équipe de chercheurs, des formations, un accompagnement spécifique, des outils pédagogiques adaptés à proposer aux enseignants et à développer plus largement si cette expérience s'avère positive.

Il convient de souligner que la lutte contre le redoublement s'impose également dans l'enseignement qualifiant. Il s'agira de proposer des offres modularisées susceptibles de démultiplier, au bénéfice de tous, toutes les étapes de la vie : les opportunités d'acquérir, de faire reconnaître, de valider des compétences nécessaires au plein épanouissement dans la société et à l'intégration sur le marché du travail. Si la modularisation ne peut être appliquée telle quelle dans l'enseignement obligatoire, elle ouvre des perspectives de gestion des difficultés d'apprentissage autres que le simple redoublement. La modularisation et la capitalisation de ces modules permettent à l'élève d'être reconnu dans des acquis positifs. Si on échoue dans un cours et que l'on réussit dans tous les autres, cela ne doit pas être nécessairement sanctionné par un échec. La modularisation permet de valoriser ce qui est acquis et d'entrer dans une spirale plus positive.

Il faut valoriser la réussite dans certaines matières, notamment dans l'enseignement qualifiant où les méthodes peuvent être différentes, pour mieux respecter les rythmes, mettre l'accent sur les compétences plutôt que sur les échecs. Si l'enfant est valorisé parce qu'il a été capable de réussir dans certains acquis, il aura envie de venir à l'école. Des expériences, des projets pilotes et des projets-pilotes de modularisation ont déjà été menés mais il faudrait peut-être aussi mettre en place d'autres méthodes pour faciliter le passage d'une option vers une autre, limiter le redoublement et motiver les élèves.

Comme je l'ai déjà dit en réponse à une question de M. Reinkin, la Déclaration de politique gouvernementale précise que le gouvernement sera attentif à ce que chaque école développe une politique de remédiation immédiate ; celle-ci pourrait

prendre la forme de soutien aux pratiques pédagogiques permettant à deux enseignants de regrouper leurs classes pour stimuler l'organisation d'activités différenciées ou, grâce à l'aide d'un spécialiste, de nouvelles formes de prise en charge collective de la remédiation dans les écoles, en partenariat avec les CPMS, les logopèdes et les psychomotriciens.

Les formations initiales et en cours de carrière doivent aussi intégrer ces nouvelles techniques et permettre de bénéficier d'outils diversifiés. Ainsi, les enseignants pourront développer différents apprentissages : compétences permettant l'identification des difficultés individuelles, développement d'outils de remédiation différenciés pour éviter de transformer ces difficultés en obstacles insurmontables, stimulation des réflexes professionnels leur permettant d'adapter leurs pratiques aux élèves en difficulté et de réagir rapidement.

Il ne suffit pas de « décréter » que la réussite est un objectif ou que le redoublement n'est pas une solution. Les objectifs seront atteints grâce à une batterie de nouvelles pratiques à développer ensemble. Le monde de l'école doit être aidé de toute urgence. Il est primordial de créer une large synergie entre tous les acteurs de l'enseignement, en accord avec les fédérations, les associations de parents et l'ensemble des partis politiques.

Le chantier est vaste mais nous nous attelons à la tâche.

**M. Mohamed Daïf (PS).** – Je partage l'ambition de la ministre de voir un maximum de jeunes réussir leur scolarité, pour autant qu'ils aient acquis les compétences nécessaires pour affronter la vie professionnelle. Il fut un temps où l'on voulait « faire réussir tous les enfants » mais certains sortaient de 5e ou de 6e professionnelle technique sans connaître les tables de multiplication ! Il est nécessaire de détecter rapidement les difficultés pour pouvoir offrir aux élèves une aide immédiate.

Depuis plus de dix ans, je préconise la modularisation, et pas uniquement pour les sections qualifiantes. Ce type d'enseignement permet de lutter contre l'absentéisme et de promouvoir la réussite, mais il nécessite des moyens et des formations spécifiques pour les enseignants.

*(M. Marcel Neven prend la présidence de la commission.)*

**3.7 Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, relative au « Fonds de Solidarité pour les voyages scolaires »**

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – En août 2008, les gouvernements de la Région wallonne et de la Communauté française ont décidé de créer un fonds de solidarité destiné à diminuer le coût des voyages scolaires qui, s'ils présentent un réel intérêt pédagogique, ne sont pas accessibles à toutes les bourses. En pratique, à défaut de recueillir la participation de l'ensemble de la classe, certains voyages sont annulés. D'autres sont maintenus, au risque d'aggraver les inégalités sociales.

Les familles auraient pu obtenir une intervention allant jusqu'à cent euros. Hélas, ce fonds n'existe toujours pas. Le projet est-il abandonné ? Les problèmes liés au pouvoir d'achat ne sont-ils plus d'actualité ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Le 28 août 2008, les gouvernements de la Région wallonne et de la Communauté française ont effectivement adopté diverses mesures afin d'aider les francophones et les Wallons confrontés à la vie chère. La gratuité des bus et la réduction de moitié jusqu'à vingt-quatre ans ont été accordées. Par contre, la mesure prévue pour faciliter l'organisation des voyages scolaires et favoriser la participation d'un maximum d'élèves à des activités leur permettant de découvrir de nouveaux horizons géographiques, historiques et culturels n'a pu être coulée dans un texte entraînant des effets juridiques, et le budget n'a pas été engagé.

Le fonds de solidarité pour les voyages scolaires fait partie du lot de mesures auxquelles le gouvernement a été obligé de renoncer, à son grand regret, en raison de l'impact de la crise économique sur les recettes de la Communauté française. La plupart des écoles ont développé des mécanismes internes de solidarité alimentés par des dotations, des subventions ou des soutiens extérieurs afin de surmonter l'obstacle que représente la modicité des revenus de certaines familles.

Je formule l'espoir de voir s'améliorer notre horizon budgétaire qui met à mal tant les finances de la Communauté française que celles de la Région wallonne, de l'État fédéral et de tous les autres États européens. Ce dossier pourrait alors être renégocié par le gouvernement.

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – Il me serait évidemment facile d'occulter les réalités budgétaires ou de critiquer une décision en omettant la

conjoncture économique actuelle. C'est le danger inhérent à de telles mesures et à l'espoir qu'elles suscitent. Je ne m'y emploierai pas.

Pour remédier aux difficultés de cette situation, une aide budgétaire d'un million d'euros environ avait été envisagée. Mais, madame la ministre, vous avez fait preuve de modestie et de correction en reconnaissant que cette mesure devait être abandonnée. Ce million ne sera pas dépensé. La réalité a changé, j'en prends acte.

Je pense toutefois qu'il faut attirer l'attention des directions sur l'importance de ces voyages scolaires, même en l'absence d'aide financière de la Communauté, et sur la nécessaire solidarité mise en place naturellement dans les établissements. Il n'est sans doute pas inutile de rappeler que cette mesure peut être appliquée sur le terrain par divers moyens.

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

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

*– L'heure des questions et interpellations se termine à 12 h 45.*