

Commission de l'Education du

PARLEMENT

DE LA

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2009-2010

---

26 JANVIER 2010

---

COMPTE RENDU INTÉGRAL

SÉANCE DU MARDI 26 JANVIER 2010

---

## TABLE DES MATIÈRES

|          |  |          |
|----------|--|----------|
| <b>1</b> | <b>Questions orales (article 78 du règlement)</b>  | <b>3</b> |
| 1.1      | Question de M. Philippe Dodrimont à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Absence de section de tailleurs de pierres dans les établissements scolaires de la région de l'Ourthe-Amblève » . . . . . | 3        |
| 1.2      | Question de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Élèves bénéficiant des classes passerelles » . . . . .   | 4        |
| 1.3      | Question de Mme Julie de Grootte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « État des lieux de la politique autour des manuels scolaires » . . . . .  | 6        |
| 1.4      | Question de M. Gilles Mouyard à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Encadrement différencié en Communauté française » . . . . .   | 8        |
| 1.5      | Question de M. Mohamed Daïf à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Activités et perspectives de l'asbl Zénobe Gramme » . . . . .   | 9        |
| 1.6      | Question de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Remboursement des frais de transport » . . . . .  | 10       |
| 1.7      | Question de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de Promotion sociale, intitulée aux « résultats du baromètre social 2009 de l'Observatoire de la santé et du social de Bruxelles » . . . . .                  | 12       |
| 1.8      | Question de M. Yves Reinkin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « rapport du DGDE relatif aux incidences et aux conséquences de la pauvreté sur les enfants » . . . . .                           | 15       |

Présidence de M. Jean-Luc Crucke, président.

– *L'heure des questions et interpellations commence à 14 h 10.*

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

## 1 Questions orales (article 78 du règlement)

### 1.1 Question de M. Philippe Dodrimont à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Absence de section de tailleurs de pierres dans les établissements scolaires de la région de l'Ourthe-Amblève »

M. Philippe Dodrimont (MR). – M. Victor Brancaloni, responsable bien connu des carrières de Sprimont, ainsi que d'autres professionnels du secteur de la pierre me faisaient récemment part de leur désarroi face à l'absence de main-d'œuvre qualifiée. M. Brancaloni me rappelait que, dans un passé pas si lointain, les élèves diplômés de la section « tailleurs de pierres » de l'Athénée royal d'Aywaille étaient systématiquement engagés par les patrons carriers qui jugeaient sur pièce de leur qualité. M. Brancaloni, qui participait aux jurys d'examen de dernière année de cette section, me signalait que 27 jeunes avaient encore été engagés au cours des dernières années. Si cette section compte peu d'élèves, elle est appréciée pour la qualité de son enseignement.

Nous constatons aujourd'hui que les jeunes sont de plus en plus réticents à s'engager dans ce type de métier. Sans doute est-ce dû à l'image d'un travail particulièrement pénible qui y est associée. Depuis un demi-siècle, le matériel a pourtant considérablement allégé le labeur.

Les sections techniques et professionnelles des établissements d'enseignement secondaire de la région de l'Ourthe-Amblève ont bénéficié ces dernières années de nombreux investissements. Ils n'ont pas empêché la fermeture de la section de tailleurs de pierres, pourtant porteuse de débouchés. Le Forem propose certes une formation dans ce domaine, mais sa qualité n'est pas celle de l'Athénée royal d'Aywaille. Je plaide donc pour la réouverture de cette section. En ces temps de crise, permettre à des jeunes de participer à l'essor économique dont la région a bien besoin serait une bonne chose.

Il ne s'agit que de la création de quelques emplois, mais ô combien symboliques pour notre région, ô combien importants pour ces entreprises

qui risquent de périr faute de main-d'œuvre qualifiée. Ces sociétés doivent soutenir la concurrence avec des sociétés étrangères qui emportent souvent les marchés de travaux publics (aménagement de voiries, places, rues, etc.) qui sont des débouchés importants pour elles.

Madame la ministre, j'aimerais connaître votre sentiment sur cette question. J'espère avoir le plaisir de voir rouvrir cette section dans des établissements géographiquement proches.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Je connais également M. Brancaloni et son engagement pour le travail de la pierre. Ce secteur reste important pour notre région et nos pierres sont reconnues à l'étranger, notamment dans des foires internationales.

La formation de tailleur de pierres/marbrier a complètement disparu de l'enseignement secondaire en 2009. D'après mes informations, la dernière école qui l'organisait, à Boussu dans le Hainaut, n'a plus reçu aucune demande d'inscription. On peut s'interroger sur cette disparition progressive en Communauté française. S'agit-il d'un manque d'information, de visibilité ou d'attrait de cette profession ? Elle a pourtant évolué.

D'après des représentants du secteur, « ces dernières années, le secteur de la pierre connaît une pénurie croissante de main-d'œuvre. Parallèlement, le nombre de candidats et donc l'offre de formations de base à ces métiers a considérablement diminué. Plus que jamais, le devenir du secteur de la pierre naturelle passe par des formations attirantes pour les jeunes. Sans formation adéquate et sans relève, le métier de tailleur de pierres passera d'un statut en pénurie à celui de secteur en perdition. Sans tailleur de pierres, l'avenir des carrières est également menacé. » L'enjeu est donc important. Face à ce constat, le secteur a pris l'initiative de réunir des partenaires, ce qui a débouché sur l'organisation d'une formation en alternance à l'IFAPME. Ils ont également décidé de lancer une campagne de promotion des métiers de la pierre, au nombre d'une cinquantaine à les en croire.

Votre question est pertinente. Ce secteur important a un potentiel d'emploi, surtout dans les régions de carrières. Dans un avenir proche, j'envisage des actions à trois niveaux. Le nouveau service francophone des métiers et des qualifications pourrait être interpellé par le secteur de la pierre pour créer ou mettre à jour un ou plusieurs profils de métier. Il s'agit d'une initiative qui appartient au premier chef aux partenaires sociaux qui connaissent parfaitement le terrain.

Ensuite nous dresserons un inventaire des actions de promotion des métiers en vue de fédérer les énergies et d'articuler les actions existantes ou à créer.

Enfin, la création d'options nouvelles peut être soutenue par les instances sous-régionales de pilotage de l'offre. Pensons aux bassins scolaires qui sont en train de se mettre en place avec les comités sub-régionaux de l'emploi et les acteurs de l'enseignement. Il appartient aux acteurs locaux de déterminer s'il y a des offres d'emplois – c'est apparemment le cas dans le secteur que vous évoquez – et dans quelle mesure l'enseignement est à même d'y répondre.

Des incitants peuvent être créés pour soutenir d'éventuelles créations d'options. La norme de création peut notamment être abaissée à 60 % de la norme habituelle. Ce débat devrait être porté par les instances concernées afin d'analyser le potentiel et d'étudier une éventuelle réouverture. On y discutera des métiers en pénurie, d'ouverture de nouvelles options, d'échange d'options entre écoles, etc. Il faudra être attentifs à ne pas laisser passer des opportunités. Nous voulons une nouvelle manière de travailler en invitant tous les acteurs des secteurs professionnels concernés à collaborer avec l'enseignement.

**M. Philippe Dodrimont (MR).** – Je remercie la ministre pour l'intérêt qu'elle a porté à ma question. J'entends qu'il existe des opportunités, notamment pour la création de nouvelles options. Il faut encourager le partenariat avec les entreprises qui peinent à trouver des collaborateurs suffisamment formés. Vous pouvez compter sur moi pour relayer objectivement vos propos auprès des acteurs du secteur.

L'abaissement de la norme à 60 % ouvre de nouvelles perspectives. Je sais que le secteur mettra à disposition les outils nécessaires à la formation des jeunes. On peut, en effet, imaginer les difficultés qu'éprouvent certains établissements à acquérir le matériel nécessaire au travail actuel de la pierre.

La notion de partenariat est importante et produira des effets utiles pour le secteur.

**M. le président.** – Dans le Hainaut, j'ai eu l'occasion de visiter les carrières de Maffle. Les tailleurs de pierre y sont formés par l'entreprise, car celle-ci ne trouve pas d'ouvriers formés dans les écoles.

Comme vous le constatez, la question de M. Dodrimont concerne plusieurs bassins wallons.

## 1.2 Question de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Élèves bénéficiant des classes passerelles »

**Mme Caroline Désir (PS).** – La question de la connaissance de la langue d'enseignement revient régulièrement en commission.

Lors d'une précédente séance, vous avez annoncé, comme prévu dans la Déclaration de politique communautaire, une révision du décret organisant les classes passerelles. Je ne peux que m'en réjouir. J'attends avec impatience les résultats de l'évaluation du décret et votre proposition pour la rentrée 2010.

Je souhaiterais aborder quelques points essentiels relevés par M. De Vos, délégué général aux droits de l'enfant, notamment lors de son audition sur son rapport annuel. À ce propos, nous pouvons regretter que la commission de l'Éducation n'ait pas été associée à cette audition, même si nous sommes plusieurs à y avoir assisté. Je laisserai M. Reinkin s'exprimer sur le sujet.

Sans revenir sur le nombre de classes passerelles, insuffisant pour répondre aux besoins du terrain, je voudrais vous interroger sur l'entrée et la sortie du dispositif.

En effet, la définition restrictive du primarrivant dans le décret exclut différentes catégories d'élèves d'origine étrangère. D'abord, le décret prévoit que, pour bénéficier d'une inscription dans une classe passerelle, l'élève doit séjourner en Belgique depuis moins d'un an. Cela exclut, *de facto*, ceux qui auraient pourtant tout intérêt à fréquenter ces classes parce qu'ils ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement et qu'ils n'avaient peut-être jusqu'alors pas eu l'occasion d'être scolarisés.

Par ailleurs, les conditions d'accès, basées sur des critères économiques, révèlent également certaines incohérences et ne sont pas toujours adaptées aux réalités de l'immigration. Ainsi, il arrive qu'un enfant ne parlant pas le français ne puisse être accueilli dans une classe passerelle parce que son pays d'origine ne figure pas dans la liste des pays en transition de l'OCDE. Une étude récente *d'Alter Échos* met ce phénomène en évidence et reprend l'exemple d'un élève angolais qui y sera admis contrairement à son condisciple portugais qui n'y aura pas droit alors que tous deux, ne parlant que le portugais, connaissent le même problème.

Madame la ministre, je sais que vous revoquez actuellement l'organisation des classes passerelles. Sur ces deux points, ne pensez-vous pas

qu'il conviendrait, comme le suggère la DGDE, de veiller à ce que tous les enfants d'origine étrangère ne maîtrisant pas le français puissent entrer dans une telle classe ? Avez-vous une idée du nombre de classes passerelles à prévoir pour répondre entièrement aux objectifs du décret, sans distinction de nationalité ou de statut administratif ?

En matière de statut administratif, l'élève doit en effet avoir introduit une demande d'asile ou avoir obtenu la qualité de réfugié pour obtenir du conseil d'intégration l'attestation lui permettant d'entrer dans le niveau d'enseignement qui lui correspond. À défaut, il sera réorienté vers la première année d'accueil ou la troisième professionnelle. C'est le traitement discriminatoire que peuvent connaître les élèves qui ont pourtant été scolarisés dans une classe passerelle. Ne conviendrait-il pas de leur permettre à tous d'avoir accès au conseil d'intégration ?

Enfin, la date butoir fixée au 30 septembre pour l'inscription dans une classe passerelle vous semble-t-elle répondre à un objectif précis alors que des mineurs étrangers arrivent chez nous tout au long de l'année ?

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Madame Désir, votre question touche à la place que notre système scolaire réserve aux élèves qui ne connaissent ni le français ni notre culture scolaire. Les classes passerelles visent à permettre aux élèves qui arrivent sur notre territoire et ne parlent pas notre langue de bénéficier d'un encadrement particulier.

Si le décret voté en 2001 a permis à de très nombreux élèves de maîtriser le français, grâce à des enseignants très motivés et à un encadrement privilégié, il est nécessaire aujourd'hui de le réexaminer et de l'adapter. Pour cette raison, j'ai informé le gouvernement de mon souhait de proposer une modification du décret avant la rentrée de 2010. Il faudra notamment réfléchir à mieux sélectionner les écoles en fonction des situations de terrain et définir de manière précise les compétences à acquérir dans ces classes. Nous devons également apprécier dans quelle mesure la classe passerelle pourrait être ouverte à tous les élèves qui ne maîtrisent pas le français.

Comment articuler les connaissances apprises dans la classe passerelle avec les acquis antérieurs ? Les enfants ont en effet souvent des nationalités, des niveaux de connaissance et un vécu culturel différents. Malgré cela, les enseignants doivent parvenir à les écouter. D'ailleurs on observe d'ordinaire chez les enfants une grande soif d'apprendre et l'atmosphère dans ces classes est assez

positive. Il faudra aussi articuler les connaissances acquises dans la classe passerelle avec celles qui seront dispensées plus tard dans une classe ordinaire.

Par ailleurs, les élèves scolarisés dans une classe passerelle devraient être considérés de la même manière par le conseil d'intégration que les élèves en attente de reconnaissance d'un statut de réfugié ou l'ayant obtenu.

Chacun de ces points fait d'ores et déjà partie du cahier des charges de la réflexion préalable à la révision du décret de 2001 sur l'accueil des primo-arrivants qui sera menée avec les acteurs de terrain.

Néanmoins, je me permettrai de vous faire part dès à présent de mon opinion sur certains points. Vous évoquez l'opportunité d'élargir le groupe des enfants pouvant fréquenter les classes passerelles. Vous abordez ainsi la question de fond de la place que notre système scolaire prévoit pour les enfants ayant un profil d'apprentissage particulier. Si nous étendons le nombre des bénéficiaires des classes passerelles, nous ne pouvons toutefois pas ouvrir des sections pour chacune des difficultés spécifiques. L'enseignement ordinaire doit tenir compte des caractéristiques de tous les élèves. Ce doit être la règle mais, bien entendu, l'enseignement spécialisé et les classes passerelles restent nécessaires.

L'objectif de ces dernières est d'amener les jeunes à s'insérer dans l'enseignement ordinaire. Il est donc nécessaire de trouver un équilibre entre l'objectif d'intégration de tous les élèves dans une classe et l'attention particulière à certaines difficultés. C'est le fil conducteur de la révision du décret qui devra cependant aussi prendre en compte les exigences budgétaires. Madame Désir, vous avez raison de le souligner, il faudra rester attentif en outre à la question de la mobilité des élèves et des familles. Par exemple, les jeunes qui arrivent de l'Angola en passant par le Portugal n'ont pas accès aux classes-passerelles contrairement à leurs cousins qui en viennent directement.

Vous avez par ailleurs souligné que l'accueil des mineurs étrangers doit être assuré tout au long de l'année scolaire. Ils sont en effet susceptibles d'arriver n'importe quand sur notre territoire. Le décret tient compte de cet élément. Le gouvernement respecte l'esprit du texte puisque, depuis le début de l'année scolaire, nous continuons à recevoir des demandes d'écoles fondamentales et secondaires, et nous veillons à y répondre. Par exemple, en octobre, le gouvernement a approuvé l'ouverture de 28 classes passerelles dans l'enseignement secondaire – 16 à Bruxelles et 12 dans

le reste de la Communauté française – et de 25 dans l'enseignement primaire – 14 à Bruxelles et 11 dans le reste de la Communauté française. En décembre, le gouvernement a approuvé l'ouverture de trois nouvelles classes passerelles dans le secondaire. Une troisième vague de demandes est en cours d'examen et sera soumise prochainement au gouvernement. Ce sera la dernière de l'année.

**Mme Caroline Désir (PS).** – Votre réflexion en profondeur sur l'évolution de ce dispositif est particulièrement encourageante. Il faut effectivement trouver un équilibre entre l'ouverture de classes spéciales et l'intégration maximale d'enfants de toutes origines dans un même groupe. Ce dispositif fonctionne bien ; il permet aux enfants d'éviter des pertes de temps et donc leur donne la possibilité de poursuivre une scolarité normale. Je vous avais précédemment interrogée au sujet des trop nombreux enfants relégués dans l'enseignement spécialisé à cause d'un problème de langue. Cette question avait précisément pour but d'établir un lien entre les deux sujets.

### 1.3 Question de Mme Julie de Grootte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « État des lieux de la politique autour des manuels scolaires »

**Mme Julie de Grootte (cdH).** – La sixième priorité du Contrat pour l'école visait à « doter les élèves et les enseignants des outils du savoir ». Cette priorité a notamment été concrétisée le 19 mai 2006 par le vote d'un décret à l'élaboration duquel ont travaillé ensemble majorité et opposition. Ce décret vise, entre autres, à rétablir l'utilisation des manuels scolaires dans les écoles. Il prévoit l'octroi d'un soutien financier aux établissements de l'enseignement fondamental et secondaire pour l'achat de manuels agréés. Il me semble intéressant de dresser un bilan de ce qui a été réalisé jusqu'à présent. Je me réfère aux auditions qui se sont déroulées sous la précédente législature au cours desquelles la responsable de la commission des manuels scolaires avait formulé plusieurs questions et souligné quelques dysfonctionnements.

Le décret crée une commission de pilotage et une procédure d'agrément sur la base d'avis motivés des services d'inspection compétents en fonction de critères définis par le législateur : égalité, non-discrimination, conformité aux référentiels. Pouvez-vous nous donner plus de précisions sur ces critères ?

J'aimerais également obtenir le bilan du fonc-

tionnement de cette commission et, en particulier, de sa collaboration avec les services de l'inspection.

Enfin, dans votre réponse à une question de M. Senesael en octobre dernier, vous constatiez la lourdeur de la gestion des demandes et la longueur de la constitution du dossier de demande de subvention. La situation s'est-elle améliorée ? La procédure d'octroi des subsides fonctionne-t-elle correctement et sans problèmes ?

J'aimerais vous interroger sur l'application de cette mesure. Dans cette réponse à M. Senesael, vous indiquiez qu'entre 2006 et 2008, 70 à 80 % des budgets prévus avaient été utilisés, permettant à de nombreuses écoles de solliciter l'intervention du programme budgétaire spécial pour l'acquisition de manuels scolaires. Ce résultat représente un grand succès pour une mesure assez récente. Connaissez-vous la tendance pour 2009 ? Pour 2010, le budget initial de 500 000 euros de 2006, majoré annuellement de 10 %, est en très forte progression. L'augmentation représente 83 % du budget ajusté de l'année dernière, soit un montant de plus de deux millions d'euros. À quoi sont utilisés ces montants et de quelle manière sont-ils ventilés ? Pour leur utilisation optimale, la sensibilisation sur le terrain est cruciale. Comment est-elle menée ? Toutes les écoles sont-elles bien informées ? Je me réfère à des établissements que Mme Désir et moi connaissons bien dans la commune d'Ixelles. Connaissent-ils l'existence de cette mesure ou faut-il entreprendre une action de sensibilisation ?

J'aimerais avoir votre opinion sur la qualité et la quantité des manuels agréés. Disposons-nous d'outils d'évaluation dans ce domaine ? Certains manuels ont-ils perdu l'agrément à la suite de changements de programmes de cours ou après des commentaires d'acteurs de terrain ?

Au cours de son audition, la responsable de la commission a affirmé que certains manuels français auraient reçu l'agrément dès le début, ce qui serait un dysfonctionnement, notamment pour des cours d'histoire. A-t-on connu de tels incidents uniquement lors du lancement de l'opération ou encore par la suite ? Ces manuels couvrent-ils toutes les matières ? Les auteurs sont-ils issus du monde de l'enseignement ou d'organismes pédagogiques ? Au cours de la discussion sur le décret, nous voulions obtenir la reconnaissance du travail très important accompli par des enseignants pour pallier à l'absence de manuels scolaires. Leur travail a-t-il été valorisé ? Les enseignants sont-ils intéressés par la mesure ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de

l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Par le décret du 19 mai 2006 relatif à l'agrément et à la diffusion de manuels scolaires, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques au sein des établissements d'enseignement obligatoire, la Communauté a chargé la commission de pilotage d'une nouvelle mission qui est l'octroi des agréments.

L'article 3 du décret définit clairement les critères d'agrément. Les collèges d'inspection chargés de donner un avis sur les manuels scolaires à la commission de pilotage vérifient s'ils satisfont aux critères de respect des principes d'égalité et de non-discrimination, ainsi que de conformité aux socles de compétences, aux savoirs et aux profils de formation. Ils accordent une attention particulière aux stratégies de remédiation.

Depuis 2007, la commission de pilotage s'évertue à remplir cette mission avec assiduité, en étroite collaboration avec les collèges d'inspection. La question de l'agrément des manuels scolaires figure régulièrement à l'ordre du jour de leurs réunions mensuelles. Une application informatique a été mise au point pour gérer les demandes et traiter les dossiers de remboursement. Dès qu'une école a encodé ses données et envoyé ses pièces justificatives à l'administration, son dossier est validé. L'administration doit vérifier plus de quatre mille dossiers de remboursement par an pour les manuels et pour les logiciels.

En 2006, le budget initial était de 500 000 euros pour les logiciels scolaires et de 1 500 000 euros pour les manuels. Pour l'année 2010, ces montants s'élèvent à 520 000 pour les logiciels scolaires et à 2 107 000 pour les manuels, soit au total plus de 2 600 000 euros.

Le décret prévoit une répartition des budgets par établissements scolaires en fonction du nombre d'élèves. Ils ne peuvent servir qu'à l'achat de manuels et de logiciels agréés par la commission de pilotage. En 2009, les écoles avaient la possibilité d'effectuer leurs achats jusqu'au 31 décembre 2009 et d'introduire leurs demandes de remboursement jusqu'au 31 mars 2010. Les derniers comptes disponibles sont donc ceux de l'année 2008. Certaines écoles persistent à introduire des demandes pour des manuels non agréés. L'administration est évidemment obligée de les rejeter, ce qui explique en partie pourquoi les budgets n'ont pas été entièrement consommés.

Les écoles sont pourtant informées chaque année des ressources disponibles et elles peuvent trouver en permanence les listes des manuels et des logiciels agréés mises à jour sur le site « [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be) » qui y consacre une sec-

tion spéciale. Bien sûr, l'usage des manuels scolaires relève du choix d'une méthode pédagogique et donc des options prises par les pouvoirs organisateurs. Les conseillers pédagogiques des réseaux d'enseignement peuvent évidemment faire des suggestions. À ma connaissance, l'intérêt des enseignants n'a jusqu'à présent pas été évalué.

Bien que je sois convaincue du sérieux des équipes éducatives dans l'utilisation des moyens, l'utilisation réelle des manuels dans les classes pourrait par exemple être mesurée par les services d'inspection.

En ce qui concerne la quantité de manuels agréés, les données disponibles et mises à jour sur le site « [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be) » font actuellement état de 346 ouvrages agréés pour l'enseignement primaire et 279 pour l'enseignement secondaire. Toute personne intéressée peut aisément consulter ce site et identifier les manuels répertoriés par titre, niveau scolaire ou discipline.

Le décret a instauré un agrément de conformité à certains critères et conditions mais n'a pas prévu d'appréciation de la qualité. Le choix et le jugement du manuel seront laissés à l'appréciation de l'enseignant qui l'utilisera. Aucun d'entre eux n'a jusqu'ici perdu son agrément pour la bonne et simple raison que le décret ne prévoit pas cette possibilité. Les agréments sont octroyés pour une période de huit ans. Pour votre information, certains manuels français et britanniques répondant aux critères ont reçu l'agrément. Dès lors que ces manuels répondent aux critères fixés par le décret, il n'y a selon moi aucun dysfonctionnement de la part de la commission de pilotage ; il convient en effet d'adopter une attitude en adéquation avec les règles européennes.

Je précise que les manuels français sont distribués ou vendus en Belgique dans le réseau des maisons d'édition belges et qu'ils figurent dans les catalogues de nos maisons d'édition au même titre que ceux qu'elles éditent elles-mêmes. Ces manuels couvrent toutes les matières et tous les niveaux d'enseignement sont concernés. Chaque maison d'édition travaille avec de nombreux auteurs à profils variés.

Toutes ces précisions vous convaincront, je l'espère, du sérieux avec lequel l'ensemble des acteurs appliquent ce décret et utilisent les ressources importantes qui sont attribuées à sa mise en œuvre.

**Mme Julie de Grootte (cdH).** – Madame la ministre, les chiffres que vous citez sont impressionnants, tant au niveau budgétaire qu'au niveau des personnes impliquées que du nombre de manuels agréés.

Il serait sans doute opportun de se pencher davantage sur la qualité des manuels scolaires et sur l'importance permettre à tous d'accéder aux mêmes savoirs de base. Je suis impressionnée par le nombre de manuels agréés, cela démontre l'ampleur du travail de la commission d'agrément. Mais étant donné la grande diversité des manuels, tous les élèves ont-ils vraiment accès aux mêmes savoirs de base ?

**1.4 Question de M. Gilles Mouyard à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Encadrement différencié en Communauté française »**

**M. Gilles Mouyard (MR).** – Madame la ministre, la majorité indique dans la Déclaration de politique communautaire qu'elle compte appliquer et soutenir le décret voté le 30 avril 2009 sur l'encadrement différencié. Pour affecter des moyens supplémentaires aux établissements scolaires, il faut définir un indice socio-économique pour chaque secteur statistique avec des critères comme la zone où habitent les élèves, la moyenne des revenus par habitant, le niveau de diplômes, le taux de chômage, l'activité professionnelle ou le confort des logements. Le MR aurait préféré un indice socio-économique propre à chaque élève. Le décret prévoit qu'une fois l'indice établi pour chaque élève, on définira le financement de l'établissement pour une période de cinq ans. Beaucoup de choses peuvent changer sur une période aussi longue. Nous aurions donc préféré une révision plus régulière. Mais, même ainsi, c'est un progrès par rapport au mode de financement précédent.

Le décret prévoit que l'indice socio-économique devait être établi par une étude inter-universitaire pour le 30 novembre au plus tard. D'après mes informations, ces données ne seront pas disponibles avant avril. On parle même d'un problème de financement. À mon grand étonnement, ce retard est justifié par la tenue des élections régionales. Dans ma conception de l'État, l'administration doit, en vertu du principe de continuité du service public, honorer ses missions, élections ou non. Peut-être votre prédécesseur n'a-t-il pas pris les mesures nécessaires pour que le décret soit applicable en temps utile.

Confirmez-vous l'intention du gouvernement d'appliquer le décret d'avril 2009 ? Comment expliquez-vous le retard pris dans l'établissement de l'indice ? J'attire votre attention sur le fait que dans votre décret « inscriptions », cet indice joue un rôle central pour promouvoir la mobilité so-

ciale. Que comptez-vous faire ? Quelles solutions comptez-vous apporter pour assurer le financement complet des mesures reprises dans ce décret ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Comme il le prévoit dans sa Déclaration de politique communautaire, le gouvernement a bien l'intention d'appliquer les dispositions du décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié dans les établissements scolaires de la Communauté, afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité. Il est prévu d'octroyer les moyens complémentaires en deux ans. La première phase a été mise en œuvre en septembre 2009. La deuxième le sera en septembre 2010 ; nous nous y sommes engagés.

Monsieur, il faut pour ce faire, comme vous l'avez rappelé, actualiser l'indice socio-économique utilisé depuis 2005 pour appliquer le décret sur la discrimination positive et celui sur la différenciation du subventionnement des établissements scolaires. L'article 3 du décret du 30 avril 2009 dispose qu'une étude interuniversitaire établisse tous les cinq ans et pour la première fois le 30 novembre 2009, l'indice socio-économique de chaque secteur statistique. Le décret ne prévoyait pas de délégation de compétence à l'administration. J'ai donc lancé l'étude interuniversitaire en prenant mes fonctions. À ce sujet, il serait peut-être plus facile pour mon éventuel successeur de décaler le calendrier de sorte que l'étude ne doive pas être commandée en début de législature.

L'étude est donc en cours et ses résultats seront effectivement transmis au gouvernement. Le mois d'avril a été évoqué mais cela semble difficile. Pour rappel, l'étude précédente avait duré plus d'un an : de mai 2004 à mai 2005. Aujourd'hui, les cinq universités qui disposent d'un département pédagogique travaillent de concert. Il est vrai que leur tâche sera plus facile puisqu'il s'agit d'actualiser les paramètres des variables composant l'indice socio-économique.

La plupart des données nécessaires à cette adaptation ont été sollicitées et obtenues par les universités, essentiellement auprès de l'administration fédérale. Presque tous les indicateurs sont donc disponibles, hormis ceux issus de la Banque carrefour de la sécurité sociale. Dans la loi organique de cette institution, il est disposé que des autorisations spéciales sont nécessaires. Les chercheurs les attendent donc pour accéder aux données et finaliser l'étude. Elles seront ensuite encodées dans des logiciels pour calculer l'indice

moyen de chaque établissement scolaire. L'administration est désormais habituée à ce travail. Mais l'ensemble des données est indispensable pour avoir une vision d'ensemble et des résultats fiables.

Dès qu'il nous sera communiqué, ce nouvel indice permettra également d'atteindre l'objectif de mobilité sociale prévu dans l'avant-projet de décret relatif aux inscriptions.

**M. Gilles Mouyard (MR).** – J'ai compris que l'administration n'avait pas reçu l'autorisation de lancer l'étude en cours, alors qu'il s'agit d'une matière de son ressort. À l'avenir, il suffirait d'une délégation pour remédier à ce problème. Par ailleurs, je n'ai pas eu de réponse au sujet des moyens nécessaires à la mise en œuvre du décret sur l'encadrement différencié.

#### 1.5 Question de M. Mohamed Daïf à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Activités et perspectives de l'asbl Zénobe Gramme »

**M. Mohamed Daïf (PS).** – Madame la ministre, ce gouvernement a fait de l'enseignement qualifiant l'une de ses priorités. Vous avez confirmé cette volonté à plusieurs reprises, notamment en commission lors de la discussion budgétaire. Je partage évidemment ce volontarisme. La tâche et les défis qui nous attendent sont immenses malgré les efforts entrepris depuis plusieurs années déjà. Mais je ne vais pas m'attarder sur des constats que nous partageons tous.

Nous aurons bientôt à travailler sur les bassins scolaires ou bassins de vie. Il s'agira avant tout de nous doter d'instances de pilotage sous-régionales regroupant les établissements scolaires, les pouvoirs organisateurs, les représentants du comité subrégional pour l'emploi et la formation locale, ainsi que le Forem ou Actiris. Je me demande comment seront organisés les projets proposés par le centre Zénobe Gramme. Cette asbl, financée par la Communauté française, propose de faire le lien entre les entreprises, les institutions ou toute autre forme d'association qui souhaite donner du matériel professionnel à des établissements scolaires. Cette association fait l'état des demandes des écoles, prend contact avec les entreprises, récolte le matériel, le rénove avant de le redistribuer gratuitement et équitablement entre les établissements scolaires des différents réseaux. Il s'agit d'une initiative particulièrement intéressante qui permet aux élèves de faire leurs armes sur du matériel professionnel et de se familiariser ainsi avec le monde du travail. C'est le but de cette

asbl que nous avons créée il y a plusieurs années.

Madame la ministre, quelle est votre analyse de l'action de cette asbl depuis sa création ? Comment envisagez-vous son rôle dans un paysage structuré par les bassins scolaires, les centres de technologie avancée et les centres de références ? Comment sont perçus par les écoles et les entreprises les services rendus par cette association ? En d'autres termes, quel matériel a-t-il été fourni par les entreprises et à destination de quelles écoles ?

Outre les activités de l'asbl Zénobe Gramme, une réflexion s'impose sur les relations entre l'enseignement et le monde du travail. La question, extrêmement complexe et au cœur du projet des bassins scolaires, est de trouver le meilleur rapport entre, d'une part, une formation ouverte à tous et performante et, d'autre part, une demande de profils de plus en plus spécifiques par les entreprises. Vous aurez comme moi entendu des employeurs dire que les jeunes n'offrent pas toutes les compétences attendues et qu'ils devront passer par des périodes plus ou moins longues de formation. Cette situation peut être pénalisante pour nos élèves et devenir un frein à l'emploi. Dans la Déclaration de politique communautaire, le problème est d'ailleurs bien identifié par l'appel à l'instauration d'une alliance entre l'enseignement, l'emploi et la formation. En attendant la mise en place des bassins scolaires, plusieurs entreprises ou fédérations développent déjà leurs propres projets de formation. Avez-vous connaissance de ces projets ? Certains vous paraissent-ils particulièrement intéressants ou pertinents ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Votre question porte autant sur les activités et les perspectives du centre Zénobe Gramme que sur les rapports de l'enseignement avec le monde du travail.

Les activités de cette asbl entrent dans le domaine plus large de l'équipement de nos écoles qualifiantes. Le décret du 20 avril 2007, qui garantit l'équipement pédagogique de l'enseignement qualifiant, envisage deux types d'équipement : de pointe et de base. L'accès des élèves à l'équipement de pointe est ou sera prochainement assuré par les centres de technologie avancée, centres de compétence et centres de référence. L'équipement de base est garanti, en plus des dotations ou subventions de fonctionnement et malgré le contexte budgétaire difficile, par le fonds d'équipement. Il l'est également grâce au matériel collecté auprès des entreprises et reconditionné ensuite, par exemple par l'asbl Zénobe Gramme qui est financée par la Communauté française. Compte tenu du nombre

de dossiers introduits chaque année par les établissements scolaires, une telle aide est appréciable et reconnue comme telle.

L'installation, dans quelques semaines, des dix instances sous-régionales de pilotage ne devrait pas changer la donne. Je rappelle qu'aux termes du décret du 30 avril 2009, leur objectif est de contribuer, grâce à des incitants propres, au redéploiement plus efficace de l'offre d'enseignement par le maintien ou la création d'options correspondant à des métiers en pénurie. Même si le décret prévoit, sous certaines conditions, un accès prioritaire au fonds d'équipement, nous devons absolument poursuivre notre aide à toutes les écoles qualifiantes, comme c'est du reste prévu par les accords de coopération avec les Régions wallonne et bruxelloise.

Les rapports de l'enseignement avec le monde du travail sont au cœur de la Déclaration de politique communautaire. À cet égard, les bassins constituent déjà une mise en commun, à l'instar des partenariats. La création du service francophone des métiers et des qualifications est, à cet égard, une avancée extraordinaire. D'une part, les élèves seront formés, quels que soient les opérateurs, sur la base d'un même profil de formation. D'autre part, aux termes de l'accord de coopération du 27 mars 2009 entre la Communauté française, la Région wallonne et la Cocof, ce profil sera élaboré par la chambre des métiers, exclusivement composée de représentants des employeurs et des travailleurs.

L'adéquation entre la formation et le monde du travail sera ainsi renforcée. Monsieur Daïf, vous avez évoqué à ce sujet les fédérations d'entreprises qui organisent leurs propres formations. Nous avons parlé précédemment des métiers de la pierre qui le font. Cette adéquation sera notamment renforcée dans les secteurs verts, l'industrie alimentaire et l'automobile. C'est d'autant plus appréciable qu'il s'agit de la mise en œuvre de conventions entre les fonds sectoriels et la Communauté française.

Par ailleurs, la présence des représentants de ces secteurs dans les organes du service francophone des métiers et qualifications, mais aussi dans les comités d'accompagnement des centres de technologie avancée, garantira la cohérence des formations. Le chemin est sans doute long, il n'est pas exempt de difficultés, mais nous avons la ferme intention de tout mettre en œuvre pour renforcer l'indispensable collaboration entre l'enseignement et le monde du travail dans l'intérêt des étudiants.

**M. Mohamed Daïf (PS).** – Je remercie la mi-

nistre de sa réponse. J'entends bien que l'asbl Zénobe Gramme poursuivra ses activités puisqu'elle fournira l'équipement de base. J'aimerais toutefois disposer du rapport d'activités qui a été établi et de la liste du matériel qui a été récupéré. J'aimerais aussi connaître les écoles auxquelles ce dernier a été attribué.

La synergie et la coordination de toutes les formations sont aussi très importantes. La certification des compétences acquises est essentielle, sinon chaque fédération risque d'organiser elle-même sa propre formation et celle-ci ne sera pas valorisée pour le travailleur en cas de problème.

#### **1.6 Question de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Remboursement des frais de transport »**

**Mme Barbara Trachte (ECOLO).** – Depuis le 1er janvier 2009, les frais d'abonnement aux transports publics pour les déplacements des enseignants entre leur domicile et leur lieu de travail sont intégralement remboursés par la Communauté française. La procédure à suivre qui s'applique de façon identique dans tous les réseaux est consignée dans la circulaire n° 2 561.

En tant qu'écologiste, je ne peux que soutenir cette mesure puisqu'elle encourage les cent trente mille enseignants de la Communauté française à se déplacer en transport en commun lorsqu'ils en ont la possibilité. À la suite de contacts avec des enseignants et responsables d'établissement scolaire, j'ai appris que l'application de cette mesure sur le terrain pose des problèmes administratifs. Dans la pratique, les établissements remboursent eux-mêmes les frais de déplacement aux enseignants avant de se faire rembourser par l'administration de la Communauté française. Mais les établissements doivent attendre des mois, voire un an, avant que les remboursements n'interviennent. Ces longs retards mettent en péril la trésorerie des établissements et insécurisent les directions d'écoles dans leur gestion financière.

Par ailleurs, il nous revient que le service administratif chargé de cette matière est confronté à une surcharge de travail qui serait à l'origine de ces délais de remboursement anormalement longs. Pouvez-vous nous dire, madame la ministre, ce que vous comptez faire pour les réduire ?

**M. le président.** – Je félicite Mme Trachte de cette première question posée en commission de l'Éducation.

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Le décret du 17 juillet 2003 tel que modifié par ceux du 17 décembre 2003 et du 12 décembre 2008 contient les modalités d'intervention dans les frais de transports en commun publics et/ou dans l'utilisation de la bicyclette des membres du personnel. Dans le protocole d'accord entre le gouvernement de la Communauté française et les organisations syndicales représentatives du secteur de l'enseignement, conclu le 20 juin 2008, il est prévu le remboursement intégral, dans l'enseignement obligatoire, de promotion sociale et secondaire artistique à horaire réduit, des frais d'abonnement aux transports publics pour les déplacements entre le domicile et le lieu du travail. Cette mesure devait initialement entrer en vigueur le 1er septembre 2009 au plus tard mais, désireux de favoriser les moyens de transport respectueux de l'avenir de la planète et répondant aux défis de la mobilité, la majorité précédente a décidé d'avancer l'instauration de cette mesure au 1er janvier 2009.

En résumé, à partir de cette date, les trajets entre le domicile et le lieu de travail des membres du personnel disposant d'une carte de train de la SNCB ou d'un abonnement à la STIB, aux TEC, à De Lijn ou à un autre réseau public sont intégralement remboursés. Il s'agit d'une action particulièrement importante dans la lutte que nous voulons mener contre le réchauffement climatique.

La procédure de remboursement est la suivante. L'enseignant remet son titre de transport dans le mois qui suit son expiration à la direction de son école. L'établissement rembourse l'enseignant dans un délai de deux mois après la remise du titre de transport et dispose d'un délai d'un mois pour transmettre le dossier complet à l'administration. Celle-ci procède alors au remboursement dans un délai de trois mois à partir de la réception de la déclaration de créance.

Vous faites état des lenteurs de l'administration pour effectuer les fameux remboursements aux établissements dans les délais. Comme vous, j'ai été alertée par les responsables d'établissement d'enseignement et j'ai immédiatement demandé à l'administration de me faire un rapport.

Selon elle, les retards constatés sont dus à l'inadéquation entre le nombre et la fréquence des dossiers à traiter et le nombre de personnes affectées à cette tâche. Depuis l'entrée en vigueur du décret, le nombre de dossiers individuels traités n'a fait que croître : 6 837 dossiers en 2004, 34 323 en 2005, 41 211 en 2006, 35 363 en 2007, 42 587 en 2008 et 43 987 en 2009.

Par dossier individuel traité, il faut entendre une demande de remboursement relative à une personne déterminée, sachant que plusieurs demandes sont parfois entrées durant l'année scolaire pour une seule et même personne, en fonction du type d'abonnement : annuel, mensuel ou hebdomadaire. Il faut ajouter à ces chiffres le nombre des dossiers traités qui n'ont pas été encodés – environ 10% – car incomplets ou tardifs. Bien que refusés, ils nécessitent néanmoins un traitement complet.

Le personnel affecté au traitement de ces dossiers se compose d'une chargée de missions, d'un agent statutaire de niveau 2+ à quatre cinquième temps, d'un agent de niveau 2, de deux agents contractuels de niveau 2 et d'un agent contractuel de niveau 3. L'amélioration du service devra donc être discutée avec le ministre de la Fonction publique.

En tout, cela fait six agents, pour traiter un grand nombre de dossiers et de documents, sans oublier les dossiers refusés. En réalité, durant une bonne partie de l'année 2009, seuls l'équivalent de trois personnes et demi à temps plein ont effectué tout ce travail en raison de congés parentaux ou de maladies de longue durée, ce qui a évidemment eu pour effet d'augmenter le retard.

Remarquons enfin que ce retard ne touche pas les enseignants qui sont remboursés par leur établissement après avoir introduit les documents. L'employeur respecte donc son obligation de rembourser les frais de déplacement de son personnel, mais c'est la trésorerie des établissements qui est mise à mal.

Vous m'interrogez sur les possibilités de renforcement de ce service. Je rappelle tout d'abord que le ministère de la Communauté française dispose depuis le 18 juillet 2009 d'une délégation pour le recrutement. Selon ce dispositif, chaque administration générale bénéficie d'une enveloppe budgétaire et définit elle-même ses besoins en personnel, élabore les profils de fonctions et de compétences et procède à une répartition la plus adaptée à ses besoins de l'administration.

J'ai donc invité l'administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique à envisager une mobilité interne du personnel ou à étudier la possibilité d'un recrutement, en accord avec le ministre en charge de la Fonction publique. Ne pourrait-on pas recruter, ne serait-ce que temporairement, du personnel supplémentaire pour résorber le retard ?

Enfin, nous réfléchissons à une simplification du système de remboursement. Il faudra aussi ré-

sorber le retard. Une des pistes envisageable est de consentir des avances aux écoles afin de ne pas mettre leur trésorerie à contribution.

C'est un dossier important car il participe au développement durable et à une meilleure gestion respectueuse de l'environnement. De plus, il concerne l'application d'un accord. Nous y sommes donc particulièrement attentifs.

**Mme Barbara Trachte (ECOLO).** – Merci pour cette réponse complète et très détaillée sur la procédure, les types d'abonnement couverts et le fonctionnement du service. Il existe effectivement deux pistes. La première consiste à améliorer le service – et vous avez déjà entrepris des démarches en ce sens – et la seconde, à simplifier la procédure.

#### 1.7 Question de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de Promotion sociale, intitulée aux « résultats du baromètre social 2009 de l'Observatoire de la santé et du social de Bruxelles »

**Mme Barbara Trachte (ECOLO)** – Le document édité par le baromètre social 2009 de l'Observatoire de la santé et du social de Bruxelles a été présenté il y a trois semaines à l'assemblée réunie de la commission communautaire commune. Il présente les indicateurs de l'évolution de la pauvreté en région de Bruxelles-Capitale et se veut un outil destiné à alimenter la réflexion et la prise de décision politique.

Parmi les constats dressés par ce baromètre, je ne retiendrai que ceux qui nous concernent, à savoir les chiffres relatifs au retard scolaire et à la faible qualification des jeunes bruxellois. Ils proviennent de la Communauté française et flamande et offrent une photographie de la situation à un moment donné de l'année scolaire 2007-2008. L'Observatoire épingle le fait qu'en région de Bruxelles-Capitale, à peine la moitié des élèves sont arrivés au bon âge en première secondaire. En cinquième année de l'enseignement général, presque la moitié d'entre eux accusent un retard scolaire d'au moins un an. Dans l'enseignement technique ce retard touche huit élèves sur dix et dans le professionnel, neuf sur dix. Il est plus important en Région bruxelloise que la moyenne en Communautés française et flamande.

La part des jeunes quittant prématurément l'école est également plus importante à Bruxelles que dans le reste du pays. Ces constats portant sur les retards scolaires et la faible qualification des jeunes Bruxellois confirment ceux dressés par *Brussel Studies* dans sa note de synthèse sur l'en-

seignement à Bruxelles, publiée lors de états généraux de Bruxelles.

Un faible niveau d'instruction est un obstacle important à l'insertion des jeunes sur le marché du travail, particulièrement en Région bruxelloise, où parmi les jeunes chômeurs 44 % ont quitté prématurément l'école. À l'heure des défis posés par l'accroissement démographique et le rajeunissement de la population bruxelloise, ces résultats sont d'autant plus préoccupants. Ils appellent l'adoption de mesures urgentes dans l'enseignement et la lutte contre la pauvreté.

Parmi les causes de cette situation, on pourrait citer la ségrégation présente dans l'enseignement à Bruxelles et la forte dualisation sociale qui prévaut dans la capitale ou encore les différences entre les quartiers, le fossé entre la vie familiale des enfants et l'école, les différences entre filles et les garçons, relevées par l'Observatoire, et entre les filières d'enseignement.

Face au retard scolaire et à la faible qualification, quelles mesures envisagez-vous? Dans la Déclaration de politique communautaire, on prévoit une série de mesures dont la remédiation immédiate, l'encouragement de la fréquentation scolaire à partir de trois ans, le tronc commun, l'enseignement différencié, etc. Comment pourrait-on les adapter et les intensifier de manière à résoudre les problèmes que le baromètre dévoile?

Dans la DPC, on annonce une étude prospective sur les évolutions démographique, les besoins et les localisations de nouveaux établissements. Où en est cette étude? Le cahier des charges prévoit-il de prendre en compte d'autres indicateurs, outre les facteurs sociaux, culturels ou géographiques, pour appréhender simultanément la question du retard scolaire et celle du niveau de qualification?

En réponse à ma question d'actualité, vous aviez indiqué que les chiffres du baromètre social 2009 de l'Observatoire du social et de la santé correspondaient à ceux dont vous disposiez pour les élèves bruxellois dépendant de la Communauté française.

Les indicateurs de l'enseignement 2008 ne contiennent aucune donnée ventilée par région ou par zone. Quant aux indicateurs de 2009, ils mentionnent certains chiffres au sujet de l'enseignement qualifiant par quartiers. Il s'agit d'un premier pas, mais, alors que l'on discute des bassins scolaires, ne serait-il pas utile d'avoir des données sur le retard scolaire mieux ventilées?

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

ciale. – Madame Trachte, votre question porte sur des enjeux essentiels pour le pilotage de notre système d'enseignement.

Les données de référence pour nos analyses ont trait à l'année scolaire 2007-2008 et, puisque vous avez mis l'accent sur la situation en Région bruxelloise, j'apporterai quelques éléments relatifs aux redoublements et aux abandons prématurés. Il est difficile de cerner les causes exactes de ces phénomènes mais nous disposons quand même de quelques études. Elles sont résumées dans un document sur la dualisation scolaire en Région bruxelloise publié au mois de mai 2009 par la commission consultative de l'emploi, de la formation et de l'enseignement.

Bruxelles présente des caractéristiques particulières. Sa population, qui est importante, devrait encore augmenter au cours des prochaines années, ce qui amplifiera les effets de levier. Le taux d'occupation de ses écoles étant proche de la saturation, les effets sont accrus dans tous les établissements, en particulier quand ils cumulent des facteurs liés à l'environnement urbain, au profil socioéconomique ou socioculturel de leur élèves, ou encore à l'offre structurelle de formation dans une zone. Tous ces problèmes générés par la ghettoïsation, par la dualisation et, parfois, par la communautarisation ethnique ou culturelle, s'inscrivent dans le tissu social et dans l'espace urbain. Ils se répercutent dans le milieu scolaire, ce qui accroît leur visibilité.

Sur la carte de la Région bruxelloise, on constate que les quartiers défavorisés forment un croissant entourant le pentagone. Ils finissent par constituer un ghetto. La proportion de jeunes qui fréquentent l'enseignement technique et professionnel y est très significativement supérieure à la moyenne bruxelloise. Cependant, pour l'ensemble de la Région bruxelloise, le pourcentage d'élèves fréquentant l'enseignement qualifiant est moins élevée que celui de l'ensemble de la Communauté française.

À Bruxelles, il faut intégrer de nombreux élèves primo-arrivants. Ces élèves, qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement, sont confrontés à de graves difficultés scolaires. Selon le baromètre social, « avec le caractère toujours plus international de la population bruxelloise, le nombre d'enfants sans connaissance ou avec une connaissance insuffisante la langue de l'enseignement augmente. Ce problème linguistique vient s'ajouter aux nombreux autres défis de l'enseignement bruxellois. »

Cela se traduit également par des difficultés identitaires ou encore des conflits de loyauté entre

les cultures familiale et scolaire. Ces oppositions affectent profondément la confiance et l'estime de soi de l'enfant et du jeune pourtant nécessaires à l'envie d'apprendre. Des études, réalisées notamment par la Fondation roi Baudouin sur la base des évaluations PISA, montrent que les jeunes immigrés sont plus défavorisés par leur statut socioéconomique que par leur origine. Cela se vérifie dans nos deux Communautés : la pauvreté est l'obstacle le plus important.

La population bruxelloise est également marquée par de fortes inégalités socioéconomiques. La situation du Hainaut est certes plus dégradée, mais les écarts à Bruxelles entre élèves favorisés et défavorisés sont les plus tranchés. Ainsi, si l'on répartit les indices socioéconomiques des enfants en dix catégories, plus de 25 % des élèves bruxellois se situent dans la catégorie des plus défavorisés contre 12 % dans celle des plus favorisés. La dualisation scolaire reflète donc celle de la société.

À Bruxelles, on enregistre également le taux de chômage le plus élevé, en particulier parmi les jeunes. Nous sommes donc engagé dans un cercle vicieux : la perspective du chômage n'incite pas les jeunes à se former, le manque de formation augmente encore les risques de chômage.

Le taux d'abandon de la profession par les enseignants y est particulièrement élevé : ils préfèrent travailler en dehors de Bruxelles. De plus, le nombre de professeurs n'ayant pas le diplôme requis est également plus important. Enfin, un élève sur quatre fréquente un établissement en discrimination positive contre en moyenne un élève sur huit en moyenne en Communauté française.

Si nous considérons que l'indice socioéconomique du quartier correspond à celui de l'élève, Bruxelles compte dès lors deux fois plus d'élèves présentant des conditions d'apprentissage difficiles. En outre, en général, un élève dont l'indice économique est faible se dirige, ou est orienté, vers l'enseignement technique de qualification ou professionnel, où le taux de décrochage scolaire est aussi plus important qu'ailleurs.

Je terminerai cette première partie de ma réponse en insistant sur le fait que les phénomènes de retard et de décrochage scolaires sont très largement corrélés à la pauvreté, à la précarité, aux handicaps socioculturels. Pour les enfants issus de l'immigration l'ascenseur social semble moins bien fonctionner, comme le titrait un rapport de la Fondation roi Baudouin en mai 2009.

Nous devons donc mener en parallèle une politique sociale forte car tout ne se joue pas à l'école. Et il ne faut surtout pas décourager les en-

seignants.

J'en viens aux actions concrètes que nous comptons mener.

L'ensemble des mesures de soutien et d'accompagnement pédagogiques, dont le diagnostic, la remédiation inclusive, la différenciation des méthodes, l'orientation positive, le tutorat des jeunes professeurs ou la rencontre avec les familles, demandent des moyens et, en particulier, des périodes-professeurs. Malgré notre cadre budgétaire difficile, j'ai souhaité maintenir les engagements pris en faveur des écoles en différenciation positive. Pour l'ensemble de l'enseignement obligatoire, une enveloppe de quinze millions d'euros a été engagée pour la rentrée 2009-2010 et vingt-cinq millions sont prévus pour la rentrée 2010-2011, dans le cadre du décret « enseignement différencié ». Ces budgets seront ventilés comme suit : 20 % en subventions de fonctionnement et 80 % en périodes-professeurs. Ce sont précisément ces périodes qui doivent permettre de développer les pratiques pédagogiques que je viens d'évoquer.

Plus fondamentalement, il me paraît indispensable, sans recourir à de grandes réformes, d'approfondir le caractère commun du premier degré. Actuellement, la formation y est essentiellement de l'ordre verbo-conceptuelle, dans l'optique de l'enseignement général de transition. Avec le temps, nous avons assisté à une forme de « secondarisation » du premier degré, toujours plus attiré vers l'enseignement secondaire de transition, alors qu'il constitue, selon le terme du décret « missions », le troisième cycle de l'école des fondements. Ce premier degré doit être adapté à la multiplicité des formes d'intelligence, à la diversité culturelle et à la différenciation des rapports à l'apprentissage. Les programmes devront sans doute être diversifiés en conséquence, dans une perspective pluridisciplinaire. Si nous voulons qu'un plus grand nombre de jeunes fassent le choix positif de l'enseignement technique et professionnel, il faut qu'ils le connaissent. C'est d'ailleurs un des projets du bassin de Charleroi, dont nous entendrons prochainement les promoteurs.

L'enseignement qualifiant connaît les plus hauts niveaux de retard ou d'abandon scolaires. Pour remédier à ce problème, je souhaite commencer à partir de l'année scolaire 2011-2012 une expérience pilote de certification par unité.

L'enseignement qualifiant est organisé sur le mode de l'enseignement général. Ce mode traditionnel, très sélectif, ne correspond pas à sa culture où les enseignants jouent davantage le rôle de *coaches* auprès de leurs élèves. Ce type d'ensei-

gnement n'est pas toujours très motivant pour les jeunes qui vivent de plus en plus dans l'immédiété. Les objectifs leur semblent très lointains, la première qualification ne s'obtenant qu'en sixième année.

Dans la perspective d'une refondation de l'enseignement qualifiant, je souhaite réfléchir à une expérience pilote visant à développer une organisation fondée sur une culture de la valorisation des acquis plutôt que sur une culture exclusive de la sanction des échecs. Cette organisation reposerait sur un découpage des profils de formation correspondant à des profils de métiers en unités de formation à la fois cohérentes en termes de compétence professionnelle et identifiable en termes d'accès à l'emploi. Nous aurons l'occasion de reparler de cette question.

Le jeune pourrait ainsi disposer d'un portefeuille et chaque unité réussie serait validée. Cette approche, plus motivante et plus lisible, lui permettrait de constater les unités encore à acquérir. Les premières certifications, par exemple dans le cadre extrascolaire, sont souvent un motif de fierté pour les jeunes de quatorze ou quinze ans. Le jeune qui quitterait l'enseignement avant le terme de sa formation pourrait se présenter chez un employeur avec un portefeuille mettant en évidence ce qu'il a réussi, ce qu'il a appris dans l'enseignement qualifiant, parfois pendant de nombreuses années. Ce système le placerait dans une situation plus confortable, même s'il ne dispose pas de son certificat de réussite. Les unités manquantes pourraient ensuite être réalisées dans d'autres organismes de formation, par exemple en promotion sociale.

Cette approche plus positive est au cœur de l'expérience pilote que je souhaite lancer. Cependant, préalablement à la mise en œuvre du projet, le découpage en unités de formation demandera un travail important.

Vous évoquez également l'ouverture de nouveaux établissements et la question de leur localisation, notamment à Bruxelles, en tenant compte des évolutions démographiques mais aussi des caractéristiques des quartiers de vie. En janvier 2009, mon prédécesseur Christian Dupont a demandé une étude à ce sujet au conseil général de concertation de l'enseignement secondaire.

Je viens de recevoir le rapport du groupe de travail qui s'est surtout penché sur la capacité d'accueil. De façon assez prévisible, ce rapport conclut qu'il faudrait envisager la construction d'une dizaine d'écoles en Région bruxelloise d'ici 2022. Le groupe de travail fait néanmoins remarquer que certaines écoles situées dans des quar-

tiers à forte densité de population jeune éprouvent des difficultés à remplir leurs classes. Certaines de ces écoles proposent pourtant des filières correspondant à des fonctions en pénurie mais trop peu d'élèves les fréquentent. Les rédacteurs concluent en ces termes : « la revalorisation des quartiers permettrait aussi celle des écoles ». Nous en venons donc à une problématique beaucoup plus large.

Une étude plus fine des localisations à envisager devrait tenir compte d'indicateurs sociaux, économiques et culturels et être conçue selon le modèle de la dynamique des bassins de formation. Ainsi, on note qu'il n'existe aucune école secondaire offrant une formation relative au secteur industriel dans le Nord et le Nord-Ouest de la Région bruxelloise.

Je pense qu'il faut créer des premiers degrés autonomes centrés sur la maîtrise des socles de compétences par tous les enfants. Une telle structure subirait moins l'effet d'aspiration des deuxième et troisième degrés en termes d'évaluation certificative et permettrait davantage une orientation positive, le cas échéant vers des établissements de type qualifiant.

Je compte bien sûr partager cette approche avec mon collègue chargé des bâtiments scolaires. La réunion conjointe des gouvernements francophones de ce 21 janvier lui a d'ailleurs confié la constitution d'un groupe de travail interministériel afin de mettre en œuvre les différents aspects liés à la création de deux nouvelles écoles dans le Nord de Bruxelles. En outre, les avis des conseils généraux de l'enseignement seront sollicités, notamment sur la question de l'implantation précise des écoles à créer en fonction de l'offre d'enseignement et de l'interdépendance entre les bassins de vie concernés.

Enfin, concernant les indicateurs de l'enseignement, l'administration est en mesure d'affiner les données par région, par zone scolaire, voire par établissement.

Vous aurez compris que la refonte de l'enseignement qualifiant est au centre du dispositif de lutte contre l'échec et le décrochage scolaires. Il ne faut pas négliger les possibilités de mobilité sociale et de partenariat pédagogique ouvertes par le décret « inscriptions ». Celles-ci visent à réduire l'effet de seuil entre l'enseignement primaire et secondaire. Sur une période de vingt ans, on observe une diminution du taux d'échec et de redoublement. Pourtant les résultats de l'année 2007-2008 sont nettement moins satisfaisants. Les différentes mesures et réformes n'ont pas donné les résultats escomptés.

**Mme Barbara Trachte (ECOLO).** – Ma question était assez large puisqu'elle touchait à la question de la pauvreté et de l'enseignement. Je vous interrogerai prochainement et de manière plus précise sur le défi démographique, sur le premier degré autonome et sur les instruments de mesure spécifiques par zone. Il me paraît intéressant de pouvoir mesurer les besoins des bassins scolaires.

**1.8 Question de M. Yves Reinkin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « rapport du DGDE relatif aux incidences et aux conséquences de la pauvreté sur les enfants »**

**M. Yves Reinkin (ECOLO).** – Le dernier rapport du délégué général aux droits de l'enfant a été longuement évoqué au cours de la réunion conjointe des commissions de l'Aide à la jeunesse et de l'Enfance qui s'est tenue il y a quinze jours. Dans la mesure où le rapport du délégué faisait explicitement référence à la question de l'école, nous avons regretté que la commission de l'Éducation n'ait pas été associée à nos travaux. C'est donc dans ce cadre que je vous interpelle aujourd'hui. Ma question aura pour but de vous permettre de réagir à ce rapport.

Les défis démographique et démocratique dont nous parlions dans la question précédente sont liés. Notre école permettra-t-elle à tous les enfants de développer leur potentiel? Continuera-t-elle à jouer son rôle d'ascenseur social? Ou se limitera-t-elle à reproduire l'inégalité sociale inhérente à nos sociétés, permettant aux riches de rester riches et aux pauvres de rester pauvres?

Le délégué général nous a interpellés sur le non-respect de certains droits de l'enfant. Ils nous a secoués en nous décrivant, via le témoignage d'acteurs de terrain, un enseignement souvent dual, avec une forte tendance à la ségrégation. Mes propos pourraient d'ailleurs s'appliquer également à l'enfance handicapée.

Les opportunités d'éducation sont dans nos écoles inégalement réparties. Moi qui viens d'une bourgade rurale, les propos que j'entends encore dans la question de Mme Trachte et les contacts que j'ai à Bruxelles me rendent malade! Combien de temps encore accepterons-nous cette situation? Nous devons nous en sentir responsables et faire en sorte qu'elle évolue rapidement. Dans de telles conditions, atteindre un haut niveau d'instruction n'est pas donné à tout le monde. Des échanges et rencontres que le délégué a organisés sur le terrain pendant plusieurs mois, il ressort que certains

perçoivent la démocratisation de l'école comme un « leurre », pour reprendre le mot du délégué.

Nous le savons, l'école n'est pas une île : elle est extrêmement perméable à son contexte social. Si le système éducatif ne peut, à lui seul, lutter contre toutes les inégalités, il doit toutefois rester un levier de changement, essentiel pour tous ceux qui souhaitent promouvoir l'émancipation sociale.

Sans cela, nous ne remplissons pas notre mission. Il ne peut être question de nous dédouaner de notre responsabilité politique. Nous ne pouvons nous résoudre à un immobilisme fondé sur l'incapacité fonctionnelle de l'école à modifier fondamentalement les conditions de vie des élèves précarisés, dit encore le délégué général aux droits de l'enfant.

Le rapport du délégué évoque des propositions pour faire évoluer les pratiques et les représentations des uns et des autres : gratuité de l'école, lutte contre les relégations, formation des enseignants, remédiation, écoles des devoirs, respect de la législation sur le contrat d'apprentissage, lutte contre les processus d'exclusion de l'école. Nombre de ces propositions figurent dans la Déclaration de politique communautaire et sont autant de réponses à des problèmes criants de notre système éducatif. Bien souvent, les actions entreprises par les écoles pour tenter de réduire les difficultés des enfants dans la précarité sont jugées inappropriées ou inadéquates par les premiers concernés. Ce constat est assez lourd. Nous voulons améliorer les choses, mais sommes-nous suffisamment à l'écoute ? Voulons-nous faire « pour » ou voulons-nous faire « avec » ?

Madame la ministre, pouvez-vous nous faire part de vos réflexions sur les constats du délégué général aux droits de l'enfant ? En particulier, pouvez-vous nous donner votre avis sur les propositions d'action ? Quels projets comptez-vous lancer pour lutter contre l'inégalité scolaire liée à la pauvreté ?

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Vous me donnez l'occasion de m'exprimer dans le sillage du travail remarquable du délégué général aux droits de l'enfant. Votre question résume les constats majeurs et les pistes de réponse, qui figurent d'ailleurs dans la Déclaration de politique communautaire. Ces constats ne sont pas totalement nouveaux, mais ils nous interpellent de façon parfois violente.

M. Bernard Devos est descendu sur le terrain de la pauvreté et de l'exclusion en donnant la parole aux familles et aux acteurs sociaux. Cette mé-

thode nous permet de mieux saisir les parcours individuels, malheureusement parfois récurrents, des personnes confrontées à la précarité. L'expression de leur vécu et de leur ressenti complète toutes les enquêtes et les études existantes, parfois quelque peu désincarnées par la froideur des statistiques. Je retiens de ce rapport une formule qui cristallise tous les enjeux : l'enfant ne sort jamais indemne du rapport à la pauvreté. Dire cela, c'est prendre toute la mesure de la difficulté, de l'ampleur de l'enjeu et des défis auxquels nous devons faire face. La pauvreté porte toujours atteinte à un ou plusieurs des droits fondamentaux pourtant inaliénables.

Le monde politique ne peut certainement pas donner une impression d'être indifférent, que ce soit par immobilisme ou par défaitisme. Ce n'est d'ailleurs pas l'approche de la Déclaration de politique communautaire. Si lutter contre l'échec scolaire est déjà difficile, combattre la pauvreté l'est encore davantage. La réponse sur la refonte de l'enseignement qualifiant que j'ai donnée à Mme Trachte est liée à votre question. Il faut lire toutes ces réponses globalement car elles forment un tout. Il n'y a pas une solution unique, nous devons mener des actions sur tous les fronts.

J'en viens aux réflexions suscitées par le rapport. Il ne faut surtout pas faire perdre l'espoir aux jeunes, aux familles, aux enseignants. Nous ne devons pas baisser les bras devant les durs constats du rapport. De nombreuses études montrent qu'un facteur essentiel de réussite est la motivation pour l'apprentissage. Cela semble simple et évident, c'est néanmoins complexe. Les psychologues nous disent que la confiance et l'estime de soi sont au cœur de la motivation et sont liées à la construction identitaire de l'enfant. Cela s'avère particulièrement difficile pour des jeunes confrontés à la précarité de leur famille, à la stigmatisation ou à l'exclusion sociale de leurs proches les plus chers, à la résistance du réel par rapport à leurs projets personnels. Comme l'indique le rapport, « le plus dur, ce n'est pas de vivre sans rien, c'est d'être considéré comme rien ». Et ça, c'est un frein énorme.

Nous savons aussi que ces jeunes vivent souvent ce que l'on appelle un conflit de loyauté entre des valeurs familiales et des normes scolaires qui ne sont pas identiques. Si j'évoque cette dimension psycho-affective, c'est parce qu'elle a trait à la sécurité dont a besoin tout jeune, surtout pour en situation d'apprentissage. Cette dimension a peut-être été négligée dans la conception des réformes scolaires successives. À l'examen des statistiques établies depuis dix ans, on constate que ces réformes n'ont pas toujours eu l'effet escompté sur

l'échec ou le retard scolaires. Je pense avec force que la réforme la plus fondamentale serait d'amener davantage d'enseignants à prendre conscience que la relation interpersonnelle est au centre de tout acte pédagogique.

Les témoignages consignés dans le rapport du délégué général aux droits de l'enfant font également souvent état de l'humiliation. Celle-ci est vécue avec une intensité encore plus forte par des jeunes confrontés en milieu scolaire à une communication parfois maladroite, offensante, voire excluante. Cela demande peut-être une révolution copernicienne, tant dans la formation de nos enseignants que dans la représentation qu'ils ont de leur profession. Nous avons déjà eu l'occasion de parler de la difficulté des relations entre parents et enseignants. Ces derniers n'ont pas nécessairement connu de grosses difficultés dans leur parcours scolaire et ils connaissent bien les codes scolaires, ces codes qui nous semblent évidents mais qui ne le sont pas pour tout le monde.

Il existe de nombreux malentendus entre les familles populaires et l'école. Il s'agit donc, comme l'indique le rapport, de dénouer les nœuds d'incompréhension.

Le principal malentendu provient des représentations respectives – celles des familles et celles des enseignants – qui ne coïncident pas spontanément. L'appréhension des finalités, des savoirs utiles et des actions éducatives n'est pas la même de part et d'autre. Dans leur démarche éducative, les familles populaires valorisent des savoirs – savoir-faire et savoir-être – qui ne sont pas fréquemment inscrits dans les programmes scolaires. Je pense par exemple aux compétences d'entraide, aux expressions émotionnelles véridiques qui ne sont pas nécessairement médiatisées par le mode verbal, aux savoirs acquis à l'aune des épreuves de la vie, aux expertises techniques, aux jugements de bon sens. Ainsi, on voit dans des écoles qui accueillent des publics extrêmement défavorisés des fratries dont l'aîné est en troisième primaire et qui a habillé son petit frère et sa petite sœur avant de venir à l'école. Ils ont parfois encore un pantalon de pyjama en dessous du jean ou de la petite jupe, parce que celui qui les a habillés n'a que huit ou neuf ans... Voilà des compétences d'entraide, de responsabilisation dont font preuve parfois de très jeunes enfants.

Dans ses modes de communication, l'école peut culpabiliser les parents jugés démissionnaires, voire les exclure, alors que le désir d'école n'est pas moindre dans ces familles. Ainsi est-on certain, lors de l'inscription, que chaque famille comprend le contenu d'un règlement ou d'un projet

auquel elle est censée adhérer? Des expériences sont actuellement menées dans des écoles de la région de Charleroi pour impliquer davantage les familles dans une culture de partenariat avec l'école, via un dialogue avec les parents sur l'évaluation formative des enfants, par exemple en inscrivant des commentaires dans le journal de classe ou dans le bulletin, mais en évitant de renvoyer la balle aux familles.

Ces expériences menées avec des enseignants par M. Willy Lahaye, professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Mons, nous montrent dans quel sens il faudrait orienter la formation initiale et continuée des enseignants.

Outre cette expérience, il en existe d'autres, à l'initiative des enseignants et des acteurs extrascolaires, telles que les écoles de devoirs et les associations en milieu ouvert qui poussent les parents à participer de plein droit à la démarche d'apprentissage de leurs enfants.

J'en arrive au troisième pôle de ma réflexion, à savoir les enseignants, qu'il convient également de ne pas désespérer car ils sont confrontés à des réalités de terrain auxquelles ils n'ont pas toujours été préparés et qui peuvent déstabiliser, parfois très profondément, le mythe fondateur de leur choix professionnel.

Bien des maladresses ou des malentendus découlent du fait que les enseignants ne sont pas armés pour décoder des situations extrêmement variées engendrées par des différences culturelles ou des ancrages sociologiques.

Si on accepte l'accent mis sur la dimension psycho-affective dont je parlais tout à l'heure, il importe de renforcer, dans la formation professionnelle, les compétences d'écoute active, d'analyse des comportements, de résolution des conflits, de communication non violente, mais aussi la faculté de dialogue pédagogique individualisé ou collectif ouvrant un espace de parole aux enfants ou aux adolescents sur leurs difficultés et leurs réussites.

En définitive, les enfants sont les meilleurs experts de ce qu'ils font ou ne font pas pour leur apprentissage, dès lors qu'on leur donne la parole. En pédagogie, cela s'appelle la métacognition. Pour que s'instaure le « professeur coach » plutôt que le « professeur juge », il faut davantage former les enseignants à la métacognition, une pratique dont le rapport d'inspection qui m'a récemment été remis signale qu'elle est encore trop peu implantée, même si elle se pratique déjà. Sans doute est-elle encore trop peu maîtrisée par nos

enseignants.

Sans ces compétences professionnelles, la révolution ou, plus modestement l'évolution, centrée sur la relation pédagogique que j'évoquais tout à l'heure ne pourra se faire. Or ce dont les enfants et les adolescents auxquels le délégué général a donné la parole ont besoin, c'est de respect, de bienveillance, de confiance.

À un niveau plus institutionnel, je voudrais souligner plusieurs axes de l'action du gouvernement comme autant de pistes de solutions au constat posé par le rapport du délégué général.

Le projet de décret sur les inscriptions qui sera déposé au parlement concerne la mobilité sociale. En fixant un quota de 20 % des places réservées à des enfants issus des écoles dont l'indice socio-économique est faible et qui, ensemble, scolarisent 40 % de la population scolaire, le législateur souhaite donner un coup de pouce aux familles qui cherchent à inverser le déterminisme socio-économique ou socioculturel. De surcroît, nous avons le souci d'accompagner sur le plan pédagogique la volonté d'hétérogénéité des publics pour lutter contre la dualisation et la ghettoïsation. Le projet de décret devrait disposer que les écoles doivent inscrire dans leur projet d'établissement, négocié au conseil de participation, des actions concrètes destinées à assurer le soutien et l'accompagnement pédagogiques des enfants issus des écoles moins favorisées du point de vue socio-économique. Ces actions seront soumises au contrôle de l'inspection.

La formule des partenariats pédagogiques qui pourrait être instaurée dès la rentrée 2011 entre les écoles primaires et secondaires vise à assurer le continuum pédagogique et à atténuer l'effet de seuil qui génère des échecs scolaires chez les enfants les plus fragiles. Cet effet de seuil a d'ailleurs été mis en évidence par le rapport sur les indicateurs : il se présente lors du passage de l'enseignement maternel à la classe de première primaire et lors du passage des études primaires à l'enseignement secondaire.

Une autre piste institutionnelle est le maillage des différents acteurs. La Communauté française a multiplié au cours de ces dernières années les intervenants à et autour de l'école. Je pense à la médiation scolaire, à l'accrochage scolaire, aux équipes mobiles, aux services AMO et aux services de vigie scolaire. Toutes ces initiatives ont disséminé des ressources mais il faut aussi réaffirmer et renforcer la position d'un acteur de première ligne qui est le CPMS. Il faut conforter les interactions entre ces instances en leur donnant bien entendu un rôle majeur.

De plus, l'encadrement différencié renforcera l'encadrement dans les écoles et leur donnera des moyens supplémentaires.

La gratuité scolaire fait déjà l'objet de dispositions décrétales très contraignantes, connues du pouvoir organisateur et des directions depuis le décret « missions » et réaffirmées régulièrement par voie de circulaire. Or le délégué dans son rapport détecte des manquements fréquents. Compte tenu des enjeux, je souhaite envisager, avec l'administration, la possibilité de développer une cellule de veille et d'en assurer la publicité. L'impact progressif du financement prévu par les accords de la Saint-Boniface doit permettre aux écoles d'intervenir dans l'achat du matériel scolaire nécessaire.

Les filières d'enseignement technique et professionnel retiennent aussi mon attention parce qu'elles s'avèrent souvent plus coûteuses que les autres. Peut-être pourrions-nous envisager un fonds permettant aux écoles de mettre à disposition des équipements ou de l'outillage sous caution, à l'instar de ce qui se pratique pour les manuels scolaires.

Pour relever ce défi, nous devons faire mieux avec des ressources budgétaires inchangées.

**M. Yves Reinkin (ECOLO).** – Je remercie la ministre pour sa réponse que je transmettrai au délégué général aux droits de l'enfant afin qu'il puisse avoir une vue d'ensemble de nos réactions.

Des contacts que j'ai eus par exemple avec *ATD Quart Monde*, je retiens qu'il n'est pas nécessaire de mener de grandes réformes. Ainsi que vous l'avez évoqué dans votre réponse, les familles ont surtout besoin de reconnaissance, d'écoute et de respect ; elles demandent qu'on leur consacre du temps.

En effet, il existe un hiatus entre leur vécu familial et le monde de l'école ; il peut être source de malaise, de peur, de honte, alors qu'il ne faudrait pas grand-chose pour que la famille se sentant accueillie et que l'enfant se porte mieux dans son école.

Les parents doivent pouvoir communiquer avec l'école et les enseignants. Dans ce cadre, la dynamique de financement différencié que nous avons voulu mettre en place à la fin de la législature précédente sera poursuivie sous celle-ci, ainsi que c'est prévu dans la DPC. Cette politique doit permettre aux écoles, si son équipe pédagogique en fait le choix, de disposer par exemple d'un éducateur qui prendra du temps pour communiquer autour d'une tasse de café avec les parents afin de créer une relation qui sera tout bénéfique pour les enfants. Il s'agira d'offrir à ces personnes, véri-

tables ponts entre l'école et les familles, une vraie formation à l'accueil et à l'écoute.

Je voudrais aussi rappeler l'idée fondamentale du gouvernement sur les alliances éducatives. L'école ne peut pas se débrouiller seule pour gérer ces problèmes. Elle doit être aidée par d'autres partenaires dans le respect des missions de chacun.

Vous nous avez dit avoir retenu du rapport que « l'enfant ne sortait jamais indemne dans son rapport à la pauvreté. » Pour notre part, je vous invite chacun, ministres et parlementaires, à ne pas sortir indemnes de la lecture du rapport du délégué général aux droits de l'enfant. L'instituteur du film « *Ça commence aujourd'hui* » n'est pas non plus sorti indemne de ses contacts avec les familles et les enfants fragilisés du quartier où il professait. Il n'a pas pu qu'agir. Face aux défis qui nous attendent, j'ai envie de redire qu'en Communauté française aussi, « ça commence aujourd'hui ».

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

– *L'heure des questions et interpellations se termine à 16 h 35.*