

Commission de l'Education du

PARLEMENT

DE LA

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2009-2010

---

6 JUILLET 2010

---

COMPTE RENDU INTÉGRAL

SÉANCE DU MARDI 6 JUILLET 2010 (APRÈS MIDI)

---

## TABLE DES MATIÈRES

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>Questions orales (Article 78 du règlement)</b>  | <b>3</b>  |
| 1.1      | Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Enseignement des langues étrangères mis en cause » . . . . .   | 3         |
| 1.2      | Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Âge de la diplomation dans l'enseignement supérieur de promotion sociale » . . . . .   | 4         |
| 1.3      | Question de M. Marc Elsen à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Test d'enseignement secondaire supérieur » . . . . .  | 6         |
| 1.4      | Question de M. Marc Elsen à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Rapprochement entre CPMS et SPSE »  | 7         |
| 1.5      | Question de Mme Sybille de Coster-Bauchau à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Certificats médicaux uniques » . . . . .  | 9         |
| 1.6      | Question de M. Richard Miller à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Mixité ethnique dans les classes »  | 10        |
| 1.7      | Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Direction de l'école communale d'Obigies » . . . . .   | 12        |
| <b>2</b> | <b>Ordre des travaux</b>   | <b>13</b> |
| <b>3</b> | <b>Questions orales (Article 78 du règlement)</b>  | <b>13</b> |
| 3.1      | Question de M. Philippe Dodrimont à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Désignation des enseignants chargés de la psychomotricité par des pouvoirs organisateurs non concernés par l'établissement où l'enseignant doit effectivement prester » . . . . . | 13        |
| 3.2      | Question de M. Philippe Dodrimont à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Comptabilisation des jours d'ancienneté d'un enseignant temporaire quand il effectue des prestations en qualité d'APE » . . . . .   | 15        |

Présidence de M. Marc Elsen.

– *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. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Enseignement des langues étrangères mis en cause »

M. Jean-Luc Crucke (MR). – Ma question fait suite à un article du professeur Comblain dans *La Libre* dans lequel il fait la synthèse de la littérature qu'il a déjà publiée sur l'immersion. En gros il fait deux constats. Premièrement il regrette que l'éveil aux langues ne soit pas organisé dès la maternelle et soit parfois postposé jusqu'en cinquième ou sixième primaire. Cela signifie que les enseignants du secondaire doivent parfois tout reprendre à zéro à cause d'énormes différences de niveaux entre les élèves. Le rapport d'inspection dont nous avons eu connaissance ce matin ne dit pas autre chose.

Deuxièmement, le professeur Comblain remet en cause l'enseignement des langues qui est totalement inadapté, non pas parce que les enseignants ne sont pas à la hauteur, mais parce que la méthode utilisée ne permet pas d'atteindre le niveau requis.

Je suis de cet avis depuis longtemps et je me félicite qu'une personne plus compétente que moi l'affirme. Je souhaiterais vous entendre sur ces constats. Madame la ministre, quelles mesures structurelles envisagez-vous pour remédier à cette situation ? Quelles énergies faut-il mobiliser pour imposer une obligation de résultat dans l'apprentissage des langues ? Pensez-vous aussi, comme le professeur Comblain, que les unilingues et les bilingues seront les malheureux de demain et que nous devons tendre vers le trilinguisme ? Est-il illusoire d'imaginer à l'avenir des classes avec moins d'enfants avec comme corollaire l'engagement de plus de professeurs de langues ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Votre question focalise notre attention sur l'apprentissage des langues autre que le français, ce qui est certainement le garant d'un meilleur avenir pour les jeunes. La maîtrise des langues

offre des avantages culturels, sociaux et ouvre de meilleures perspectives d'emploi. La connaissance d'une langue étrangère permet la découverte d'une autre culture, facilite la communication et les échanges. Nos sociétés se mondialisent, l'Europe s'ouvre sur elle-même et au monde. Les opportunités de contact avec des personnes parlant une autre langue sont multipliées aujourd'hui. Un jeune qui maîtrise plusieurs langues trouve un emploi plus facilement. Tous ces avantages sont évidemment bien connus.

Le gouvernement, comme il l'a précisé dans la Déclaration de politique communautaire, souhaite étudier la possibilité d'avancer l'âge d'apprentissage des langues étrangères. Mais le dire est une chose, le faire en est une autre ! Avec les dispositifs réglementaires et décrets actuels, nous rencontrons des difficultés à recruter des enseignants de langue. De plus, avancer l'âge de ce type d'apprentissage nécessite une modification des grilles horaires. Ce projet soulève de multiples questions.

Actuellement, le seul dispositif permettant à un enfant d'apprendre précocement à l'école une langue étrangère est l'enseignement par immersion. Or cet enseignement n'est pas proposé par tous les établissements. L'école doit également tenir compte du public dont elle a la charge. L'immersion peut convenir à certains enfants, mais elle n'est pas nécessairement la meilleure solution pour tous.

L'apprentissage varie en fonction de l'âge. On n'apprend pas de la manière à deux, dix-huit ou quarante ans. Chaque enfant ou adolescent diffère également par ses capacités et ses motivations. L'étude met en évidence l'importance de ce dernier facteur dans l'apprentissage des langues. Elle souligne également le poids du vécu culturel et social de l'élève.

La complexité de la tâche est donc à chaque fois à la hauteur de la complexité de l'enfant. Apprendre une langue ne se réduit pas – malgré tout le respect que j'ai pour cette discipline – à une opération mathématique. Comme le soulignait le professeur Comblain, « une langue en soi représente une culture véhiculée par toute une société. Il faut donc qu'il y ait une adhésion à cette culture ». Les jeunes marquent d'ailleurs clairement l'envie d'apprendre une telle langue et non une autre. Cette envie est souvent liée à des paramètres étrangers à la langue en question comme l'attitude de la famille, de l'entourage et de la société face à cette langue. Ces phénomènes sont subjectifs et difficilement contrôlables.

Tous les enfants étant différents, l'école doit prendre en charge un public très diversifié, dont les

connaissances et compétences ne sont pas toutes les mêmes et les motivations variées. En immersion, les motivations sont plus homogènes. Dans son étude, Mme Comblain a repris et expliqué le sens de tous les paramètres pédagogiques, physiologiques, culturels ou sociaux de l'acquisition du bilinguisme. À cause de cette diversité, l'école se concentre sur l'essentiel. D'un point de vue purement pédagogique, pour bien connaître une deuxième ou troisième langue, il est indispensable de maîtriser une langue de référence, qui est la langue maternelle, dans laquelle on pense avec précision et on raisonne avec finesse. Sans ce préalable, l'enfant sera confronté à des difficultés d'apprentissage dans toutes les matières. Un jeune qui ne maîtrise pas une langue de référence ne pourra jamais en maîtriser correctement une autre. Une connaissance approfondie et bien établie d'une langue de base favorise le succès de l'enfant dans tous ses apprentissages.

Pour contourner tous ces paramètres complexes et assurer l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge, la Communauté française a introduit l'enseignement en immersion, en le limitant à une seule langue (néerlandais, allemand ou anglais). Le décret du 11 mai 1997, relatif à l'enseignement en immersion, en détermine les modalités. Les écoles ont la liberté d'organiser cet enseignement en fonction de la demande de leur public. Sans imposer de méthode, l'alternative de l'immersion met à disposition des acteurs de terrain des moyens pour procéder à ces apprentissages. Pour ce qui est des résultats, il faudra évaluer les procédures actuelles. Le rôle de l'école est de motiver le jeune, de lui inculquer un enseignement de base riche et diversifié. Il est indispensable que les méthodes utilisées conduisent à des résultats qui assurent l'épanouissement de l'enfant. Le but est aussi de lui donner l'envie d'apprendre, d'ouvrir son esprit à la curiosité intellectuelle, de le motiver à s'ouvrir au monde extérieur et, petit à petit, de lui permettre de s'appropriier les moyens qui lui faciliteront l'acquisition d'une deuxième ou troisième langue.

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – Je remercie la ministre pour sa réponse tout en finesse. En dehors de l'immersion, dont on a souvent débattu et sur laquelle je ne voulais pas m'étendre, l'éveil aux langues ne pourra donner de résultats que si l'on donne le goût des langues à l'élève. Pour un jeune enfant, en début d'apprentissage, une langue peut être un jeu auquel il se prendra facilement. Même s'il ne comprend pas tout, la musicalité de la langue lui paraîtra agréable et favorisera l'apprentissage. L'éveil aux langues doit donc commencer tôt. Comme vous l'indiquiez, madame la ministre,

cela nécessite des moyens complémentaires mais également des choix dans les programmes. Si l'on ajoute des cours de langues, quels cours pourra-t-on supprimer sans mettre en péril l'enseignement fondamental ? La question est complexe.

Il faudra sans doute un jour réunir les corps pédagogique et scientifique afin d'en débattre mais aussi et surtout d'établir les fondements de nouvelles méthodes en dehors de l'immersion. Le but final est moins d'éveiller l'esprit de nos enfants que de les ouvrir au monde. La langue n'est somme toute qu'un véhicule de communication destiné à relier des populations différentes. Il est tellement agréable de parler la langue de l'autre. Nous devons motiver les enfants quel que soit le choix pédagogique de leurs parents.

## 1.2 Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Âge de la diplomation dans l'enseignement supérieur de promotion sociale »

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – Pour obtenir un diplôme de baccalauréat dans l'enseignement supérieur de promotion sociale, il faut avoir 23 ans accomplis. L'information est-elle exacte ? Si oui, les élèves sont-ils informés de cette obligation lors des inscriptions ? De quelle manière le sont-ils ?

J'ai reçu récemment des témoignages d'étudiants qui n'ayant pas 23 ans n'ont pu être diplômés. Quelles sont dès lors les options possibles ? Doivent-ils s'inscrire dans une haute école, une université ou doivent-ils attendre d'avoir obtenu leur diplôme ? Ces questions perturbent les étudiants dont certains ont réintégré de manière responsable l'enseignement, après avoir connu un parcours difficile. Ce système paraît incohérent ou du moins très éloigné de l'esprit du processus de Bologne.

Madame la ministre, est-ce la réalité ? Dans l'affirmative, comment concilier cette obligation avec le processus de Bologne ? Quel est l'intérêt de maintenir cette limite d'âge, assez incompréhensible pour un jeune ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Il est exact que pour obtenir un diplôme de bachelier dans l'enseignement supérieur de promotion sociale, l'étudiant doit avoir 23 ans accomplis. Toutefois, le décret du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale, tel que modifié par le décret du 18 novembre 2008, prévoit deux exceptions.

D'abord, le titre de bachelier peut être délivré à un étudiant de moins de 23 ans si la formation qu'il suit n'est organisée que dans l'enseignement de promotion sociale. L'optique-optométrie, par exemple, n'est pas dispensée dans l'enseignement de plein exercice. Ensuite, le titre de bachelier peut être délivré à des étudiants qui, pour des raisons personnelles ou familiales, ont décidé de changer de statut social. Ainsi, le titre de bachelier peut être délivré avant l'âge de 23 ans à des étudiants qui, au début du cursus, travaillent au moins à tiers temps depuis trois mois ou sont considérés comme des chômeurs complets indemnisés. En outre, le même décret prévoit qu'un étudiant qui ne bénéficie pas des exceptions susmentionnées ne peut suivre plus de trente-six crédits par an avant l'âge de 20 ans sur les cent quatre-vingts que compte une formation de bachelier.

Sauf cas exceptionnel, un étudiant qui ne travaille pas ou n'est pas demandeur d'emploi ne peut donc terminer ses études avant 23 ans. Les étudiants qui auraient entamé leur cursus avant la mise en application du décret du 14 novembre 2008, intégrant l'enseignement de promotion sociale dans l'espace européen, et qui pourraient être diplômés avant l'âge de 23 ans doivent prendre contact avec les universités ou les hautes écoles qui organisent les mastères qu'ils souhaitent suivre. Ils pourront alors envisager les modalités de leur inscription, compte tenu du fait qu'ils n'entreront réellement en possession de leur diplôme qu'en cours d'année académique, à cause de la période de battement prévue.

L'information sur les conditions d'âge de la diplomation est disponible auprès des secrétariats des établissements organisant l'enseignement supérieur de promotion sociale. Elle doit figurer dans les documents distribués aux étudiants et être affichée dans les lieux d'inscription. Le respect de cette obligation est contrôlé par les services de vérification et d'inspection. Ces éléments sont parmi les points examinés lors des audits de qualité réalisés par l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur en Communauté française.

Quant à l'information sur les différentes formes d'enseignement supérieur de plein exercice, les établissements ont été associés aux concertations officielles qui ont précédé le vote du décret du 14 novembre 2008. Ils ont marqué leur accord sur les conditions de délivrance des diplômes, dont la condition d'âge. Les instituts de promotion sociale étaient informés de cette condition.

Il appartiendra au Bureau permanent qui doit réunir régulièrement les responsables de l'ensei-

gnement supérieur de faire circuler les informations sur les parcours d'études de plus en plus différenciés des étudiants jeunes et moins jeunes. Pourquoi maintenir cette condition d'âge? L'objectif du gouvernement était de rendre un service complet et approprié aux citoyens. L'enseignement de promotion sociale développe depuis longtemps une pédagogie spécifique, adaptée aux adultes, y compris les plus jeunes d'entre eux, qui ont décidé d'entrer tôt dans la vie active en délaissant le système scolaire traditionnel. Les études comme celle d'Étienne Bourgeois à l'UCL ou de Daniel Faulx de l'ULg montrent qu'enseigner à des adultes ou à des jeunes qui ont quitté l'enseignement de plein exercice, nécessite une approche méthodologique spécifique, appelée andragogie, qui ne peut s'appliquer aux étudiants du système classique.

Il y a donc une réelle pertinence pédagogique à différencier les systèmes d'enseignement supérieur en fonction du public intéressé. Les formations destinées aux adultes impliquent un âge minimum de diplomation. Il serait vain et difficilement justifiable d'encourager l'émergence d'une concurrence stérile entre deux types d'enseignement supérieur, alors que les statistiques prouvent que ces deux formes sont complémentaires selon les publics visés.

Pour l'enseignement supérieur de type court, 84,78 % de la population des 20-24 ans sont inscrits dans l'enseignement de plein exercice, contre 15,22 % dans celui de promotion sociale. Parmi ces derniers, certains suivent des formations de remédiation ou de renforcement, des cours de langues, de réorientation comme la formation Relais à Louvain-la-Neuve ou Rebonds à Namur pour ceux qui ont décroché des hautes écoles, ou encore des bacheliers qui ne sont organisés que par l'enseignement de promotion sociale.

En conclusion, maintenir une différence entre les formes d'enseignement et la matérialiser par une balise d'âge de diplomation relève de la pertinence pédagogique et présente un réel intérêt pour une gestion saine des finances publiques, en évitant des concurrences stériles et en développant la complémentarité des différentes formes d'enseignement supérieur.

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

**1.3 Question de M. Marc Elsen à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Test d'enseignement secondaire supérieur »**

**M. Marc Elsen (cdH).** – Le décret du 2 juin 2006, tel que modifié par le décret du 30 avril 2009, relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire, instaure la possibilité de passer un test d'enseignement secondaire supérieur, plus communément appelé TESS.

Les consignes de passation, les questions et les critères de correction sont communs pour tous les élèves qui présentent l'épreuve. Cette année, à titre expérimental, les élèves de vingt-deux écoles secondaires ont participé à cette évaluation externe certificative.

Madame la ministre, je désirerais en savoir un peu plus sur l'expérience de cette année. Quelles matières ont fait l'objet d'une épreuve ? Pouvez-vous nous en donner les résultats globaux ? Pour le moment, chaque pouvoir organisateur décide annuellement de participer ou non à cette épreuve. Cette liberté laissée aux PO a-t-elle débouché sur une participation importante ? Pensez-vous renouveler l'expérience et, à terme, pérenniser et officialiser le système en le rendant facultatif ou obligatoire ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Le TESS, test d'enseignement secondaire supérieur, prévu au terme du 3<sup>e</sup> degré est organisé en application du décret du 30 avril 2009 visant à renforcer le dispositif d'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire. Il permet aux élèves en fin de 6<sup>e</sup> année secondaire générale, technique de transition ou de qualification et de 7<sup>e</sup> professionnelle d'obtenir le certificat d'enseignement secondaire supérieur.

Il faut savoir que si le CE1D (certificat d'enseignement du premier degré), testé à titre expérimental depuis cette année scolaire, a porté sur toutes les compétences à maîtriser en fin de 1<sup>er</sup> degré en français et en mathématiques, les matières qui ont été retenues pour la phase expérimentale du TESS, sont l'histoire pour les élèves de 6<sup>e</sup> générale et de 6<sup>e</sup> technique de transition et le français pour les élèves de 6<sup>e</sup> technique de qualification et de 7<sup>e</sup> professionnelle.

En outre, il faut rappeler que le décret prévoit que l'épreuve ne porte que sur une partie de la discipline et non sur l'ensemble. Pour l'histoire, il

s'agit d'une des quatre compétences terminales, la compétence critique. Pour le français, c'est la lecture, et plus particulièrement les textes à visée informative. Le TESS laisse ainsi au conseil de classe le soin d'évaluer en interne les autres compétences prévues par les référentiels et les programmes.

Le décret limitant le TESS à quelques pans disciplinaires – l'épreuve ne s'apparente donc pas au bac français – le test de cette année n'a été organisé que sur une base volontaire, parmi un échantillon restreint de vingt-deux écoles.

L'administration vient de réceptionner les résultats : elle calcule les résultats globaux et procédera ensuite à leur analyse dans les prochaines semaines. Dès l'année prochaine, le TESS devrait être proposé à tous les établissements scolaires qui le souhaitent.

À cet égard, l'article 36.11 du décret du 30 avril 2009 précise que le TESS est proposé annuellement à chaque établissement d'enseignement secondaire. Les pouvoirs organisateurs pourront décider chaque année d'utiliser ce TESS dans les écoles dont ils sont responsables ; ils devront alors le signaler à l'administrateur général de l'Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique pour le 30 mars de l'année scolaire en cours.

Je rappelle également que l'article 36.17 de ce décret précise que la commission de pilotage rend un avis sur la mise en œuvre du dispositif d'évaluation dans un rapport annuel. Dès la prochaine année scolaire, la participation sera ouverte à toutes les écoles et laissée à l'appréciation de son pouvoir organisateur. Le test portera sur les mêmes matières que celles qui ont été l'objet de l'expérimentation cette année. Ce test pourra éventuellement s'élargir, dans les années à venir, à d'autres volets de ces disciplines, voire à d'autres disciplines, d'abord à titre expérimental. L'évaluation externe restera toujours complémentaire à l'évaluation interne, qui porte sur l'ensemble des disciplines et est élaborée et assumée directement par les enseignants. La pérennisation du TESS selon les modalités actuelles est prévue implicitement par le législateur.

Comme vous l'évoquez dans votre question, nous pourrions évaluer la pertinence du caractère facultatif de cette épreuve. Il conviendrait alors de se fonder sur des analyses approfondies des résultats des élèves aux tests successifs. La plus extrême prudence est de mise pour les évaluations. Il en va de la cohérence, de l'efficacité et de l'équité de notre système éducatif.

Le système de pilotage, évoqué précédemment

à l'occasion de la présentation du rapport, devrait être un appui important dans le choix des options. Nous en sommes aujourd'hui à une expérience pilote dans vingt-deux écoles. Il est intéressant de récolter toutes ces données. Les travaux de ce matin ont montré que ces informations sont utilisées et permettent d'identifier les forces et faiblesses de notre système éducatif, ainsi que des élèves de la Communauté française.

Pour l'instant, nous mettons en place des évaluations externes selon le cadre défini par le décret du 30 avril 2009. Sa modification n'est absolument pas à l'ordre du jour, ni a fortiori celle du TESS qui n'en est qu'à ses premiers balbutiements.

**M. Marc Elsen (cdH).** – Comme vous l'avez rappelé, nous sommes en phase expérimentale. À ce stade, il serait prématuré d'exiger de généraliser obligatoirement l'évaluation externe. Cette épreuve est d'ailleurs complémentaire aux évaluations internes.

Nous suivrons avec beaucoup d'intérêt le rapport de la commission de pilotage sur ce sujet. L'objectif est de voir si un tel outil est de nature à mesurer les forces et faiblesses du système scolaire et, *in fine*, à l'améliorer. Un outil n'a en effet de sens que par rapport à ses objectifs. Nous aurons l'occasion d'y revenir dans nos futurs travaux.

#### 1.4 Question de M. Marc Elsen à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Rapprochement entre CPMS et SPSE »

**M. Marc Elsen (cdH).** – La DPC prévoit « d'organiser dès l'école primaire, sous la coordination des services de promotion de la santé à l'école et/ou les centres psycho-médico-sociaux, des cellules « bien-être » dans les établissements scolaires. Il s'agira de construire avec les élèves les compétences et l'environnement nécessaires au développement d'habitudes plus saines dans une optique de promotion de la santé et de prévention des maladies et risques ».

Leur principal objet étant par nature transversal, les cellules « bien-être » sont susceptibles d'être sollicitées dans de nombreux domaines : promotion de la santé, Evras, assuétudes, violence, citoyenneté, décrochage scolaire, etc.

L'objectif de ces cellules serait de penser le bien-être à l'école, en dehors de toute considération disciplinaire au sens strict. Idéalement, elles devraient rassembler les directions d'écoles, les enseignants, les éducateurs, les parents via le conseil

de participation, les CPMS et les SPSE. Les cellules « bien-être » seraient donc chargées de penser un projet particulier à une école et d'accompagner la direction dans sa réalisation.

Il me semble que les bénéfices d'une action commune aux acteurs impliqués dans les cellules « bien-être » sont nombreux. Elles permettent de mieux coordonner sur le terrain des actions centrées sur l'élève, au départ des ressources disponibles dans les écoles, les CPMS et les SPSE, ainsi qu'une optimisation de l'accompagnement des jeunes en permettant une véritable transversalité, conformément à la logique prônée par l'Organisation mondiale de la santé. On se souviendra de la définition de la santé donnée par l'OMS après la Deuxième Guerre mondiale, envisagée sous l'angle du bien-être plutôt que de l'absence de maladie.

Fédérer les acteurs et les institutions autour d'un enjeu commun mieux défini aujourd'hui sera un passage nécessaire ! Toutefois, on sait que rapprocher autour d'un même objectif des institutions ayant chacune leur logique, leur philosophie et leurs pratiques propres n'est pas toujours chose aisée.

La rédaction conjointe d'un rapport a permis de mener une première expérience de travail commun entre les CPMS et les SPSE. On peut voir dans cette initiative un signe de bon augure pour la création des cellules « bien-être ».

Madame la ministre, pouvez-vous nous décrire le déroulement de ces premières expériences de terrain et nous informer sur les articulations ayant déjà pu être opérées entre CPMS et SPSE ? Quelles sont les grandes lignes du rapport ? Quelles sont les premières perspectives, voire les difficultés que mentionne le rapport ?

Je suis bien conscient que je vous interroge au tout début du processus et que vous ne pourrez sans doute pas apporter une réponse complète ou précise à toutes mes interrogations. Mais l'enjeu est de taille et je tiens à redire tout l'intérêt que le groupe cdH lui porte.

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Votre question, monsieur Elsen, aborde deux thèmes que vous reliez : la création de cellules « bien-être » dans les établissements scolaires et le rapprochement entre les CPMS et les SPSE.

Je partage votre analyse et le lien que vous établissez entre les deux thématiques. Je profiterai de l'occasion pour faire le point sur l'état d'avancement de ces deux dossiers en chantier.

Vous le savez, des tentatives de fusion des

SPSE et des CPMS ont déjà été faites par le passé, mais elles n'ont pas abouti. La complexité des liens, l'ampleur des difficultés à surmonter, l'importance des résistances affichées de part et d'autre ont constitué autant d'obstacles à la fusion.

Je préfère parler de rapprochement plutôt que de fusion et construire progressivement, avec les acteurs concernés, une articulation solide et durable entre les deux services, qui tienne compte de la complexité et de la spécificité de chacun d'eux. Dans cette perspective, Mme Laanan et moi-même avons demandé au Conseil supérieur des CPMS et à la Commission de la promotion de la santé à l'école de nous remettre un rapport commun exposant de façon distincte la position des uns et des autres sur les points de tension, de complémentarité et de collaboration dans le cadre de leurs missions ; les éléments ayant joué un rôle dans les tentatives de rapprochement de ces deux services et dans l'échec de ces dernières ; les solutions ayant contribué à l'amélioration de leur collaboration. Ce rapport devrait nous être adressé prochainement.

Sur le terrain, des rapprochements expérimentaux ont déjà lieu à Bruxelles et en Brabant wallon et bientôt en province de Namur. Le rapprochement entre les CPMS et les SPSE passe également par la création de cellules « bien-être ». Dans la promotion de la santé et l'éducation au bien-être en milieu scolaire, les intervenants sont nombreux. Nous observons une multiplication des mesures et des dispositifs ainsi qu'une diversification des sujets. L'école ne dispose pas toujours du temps et des ressources nécessaires pour les aborder tous. Autre conséquence : nous constatons un morcellement des actions et, parfois, un manque de prise en considération du caractère complexe de l'identité de l'être humain. Un jeune ne se réduit jamais à « un drogué » ou « un violent ». Les difficultés résultent souvent d'une addition de causes.

La politique que j'entends poursuivre consistera à intégrer et articuler ces différents thèmes en tenant compte des contraintes temporelles et des ressources disponibles. Il s'agira également de répondre de manière adéquate aux besoins spécifiques de chaque établissement scolaire. Afin d'éviter la multiplication des interventions non concertées, je voudrais promouvoir la constitution d'une cellule « bien-être » au sein de chaque école. Cette cellule veillera à la cohérence des différentes interventions. Des actions ponctuelles et thématiques sont toujours prévues, mais l'esprit dans lequel les cellules devraient se développer est plus ambitieux. Il s'agit de faire du bien-être et de la qualité de vie une préoccupation permanente qui im-

plique tout le monde, en se centrant sur les actions grâce auxquelles l'école peut exercer une réelle influence.

Cette politique définira la fonction de chaque intervenant afin que tous assurent au mieux leur rôle. En milieu scolaire, on distingue les acteurs de première ligne, que sont les directeurs, enseignants et éducateurs, les CPMS et SPSE, sans oublier les élèves et leurs parents. Les acteurs de deuxième ligne sont les équipes mobiles et les services de médiation scolaire, qui ne sont pas présents dans toutes les écoles mais qui viennent compléter l'action des premiers. Il faut également compter les services extérieurs qui interviennent ponctuellement, comme l'aide à la jeunesse, les SAJ et SPJ, les AMO, les services de santé, les écoles de devoir. À un quatrième niveau, on trouve les services « méta » qui, sans être présents sur le terrain, viennent en aide aux autres services. Il s'agit par exemple du Plan d'action visant à garantir les conditions d'un apprentissage serein (Pagas) ou les observatoires.

Il sera d'abord fait appel aux services de première ligne. C'est seulement lorsqu'ils ne seront pas en mesure d'intervenir que les services de deuxième ligne et/ou extérieurs seront sollicités ; les acteurs de ces services agiront après avoir pris connaissance de ce qui a été fait par les services de première ligne et dans le respect de leur travail. Ils veilleront autant que possible à les associer tout au long de leurs interventions. De cette manière, leur mission terminée, ils pourront se retirer en laissant la place aux intervenants permanents de l'école.

Les services « méta » veilleront toujours à associer, avertir et tenir informés les services de première ligne par l'intermédiaire des cellules « bien-être ». Une cellule « bien-être » est composée des acteurs de première ligne, qui se concerteront régulièrement afin d'aider le chef d'établissement scolaire à définir les lignes de force pour son école. Son rôle consiste, entre autres, à promouvoir la santé dans le temps et l'espace scolaires et à veiller à la qualité de vie de l'ensemble des acteurs de l'école. La cellule cherchera à identifier les ressources internes et à déterminer les services de deuxième ligne et les services extérieurs auxquels il est possible de recourir. Ces services seront partie prenante de la cellule le temps de leur intervention. En tant que services de première ligne, les PSE et PMS seront ainsi amenés à collaborer étroitement dans le cadre des cellules « bien-être », ce qui contribuera à les rapprocher.

**M. Marc Elsen (cdH).** – Madame la ministre, je vous remercie pour cette réponse fouillée. On vous sent passionnée par ce sujet. Il s'agit d'un en-

jeu ambitieux et il faut donc prendre le temps de tisser les collaborations entre les acteurs.

Vous avez souligné la nécessité de partir des structures existantes et de ce qui est fondé par décret de la Communauté française. Les moyens doivent avant tout être affectés aux services qui sont à la base de la politique de bien-être dans les écoles. Une sorte de marché se met en place, proposant toute sorte de solutions aux élèves et aux enseignants. Il était indispensable, pour une meilleure efficacité et une meilleure lisibilité, de définir une méthode et de se réappropriier le sujet dans son ensemble. C'est ce que vous venez de nous expliquer.

Je partage entièrement votre souhait de rapprocher les CPMS et les SPSE qui n'ont pas la même culture de base. Nous attendons avec impatience le rapport qui sera finalisé après tous les débats internes qui doivent encore avoir lieu. Le document constituera un point de départ pour la reconstruction des relations entre ces services.

#### 1.5 Question de Mme Sybille de Coster-Bauchau à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Certificats médicaux uniques »

**Mme Sybille de Coster-Bauchau (MR).** – Voici quelques jours, la presse s'est fait l'écho du regain d'intérêt que vous portez au certificat médical unique : « La ministre avoue qu'un certificat médical unique serait plus lisible pour les chefs d'établissement et protégerait davantage les médecins des pressions parentales. Un tel document, plus difficile à falsifier, serait peut-être un moyen de lutter contre le décrochage scolaire et d'éviter que des élèves ne soient exclus de certaines activités sportives ou autres. »

Cette déclaration laisse-t-elle sous-entendre que le certificat médical unique est à l'étude dans votre cabinet ? Si tel est le cas, cette nouvelle position ne peut que me réjouir. En effet, j'avais attiré votre attention au mois de mars sur l'usage abusif de certificats médicaux incomplets, faux ou falsifiés par les élèves, et vous aviez soumis comme solution l'idée du certificat médical unique.

Néanmoins, votre réponse me laissa perplexe : « Cette piste n'a jamais fait l'objet d'une étude de faisabilité par l'administration ni d'une étude juridique. Elle nécessiterait des moyens financiers. Surtout, elle pourrait être perçue comme une ingérence dans la sphère médicale. »

Devant votre engouement nouveau pour ce

certificat médical unique, pourriez-vous m'éclairer sur divers points ? Des études de faisabilité ou des études juridiques sont-elles envisagées ? Si oui, quand pourrions-nous espérer en obtenir les résultats ? Des discussions ont-elles été entamées avec l'Ordre des médecins ? Quel format prendra ce certificat médical unique ? Un budget devra être alloué à l'impression de ces documents. Avons-nous déjà des estimations des coûts ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Vous remarquerez, madame la députée, le suivi de mes propos et de mes actions ! Je vous renvoie effectivement à la réponse que je vous avais donnée le 16 mars dernier. Je n'ai pas changé de position. Comme vous, il m'apparaît qu'un certificat médical unique pourrait présenter certains avantages mais il ne permettrait pas de résoudre toutes les difficultés. Nous devons être à la fois pragmatiques et prudents car il n'appartient pas à une ministre de s'immiscer dans la sphère médicale. Certes, ce n'est pas votre propos, mais nous devons être attentifs à ne pas franchir certaines limites.

Mon cabinet rencontre prochainement l'Ordre des médecins avec qui j'ai déjà eu plusieurs contacts. La signature d'un protocole d'accord commun, plus large qu'un certificat médical unique, semble être une piste intéressante. Nous pourrions ainsi apporter ensemble des réponses qui concernent tant la sphère médicale que la sphère éducative.

À ce titre, il serait intéressant d'examiner le protocole d'accord intitulé « Une approche efficace de l'absentéisme et de l'école buissonnière » conclu entre l'Ordre des médecins et la Communauté flamande.

Le cas échéant, nous pourrions nous en inspirer en Communauté française pour aborder mieux encore ce dossier. Et nous nous y attellerons.

**Mme Sybille de Coster-Bauchau (MR).** – Je me réjouis que vous ayez retenu en partie la solution que je vous faisais au mois de mars qui était susceptible d'intéresser les chefs d'établissement confrontés à ce type de problème. Le protocole d'accord pourrait y répondre.

Toutefois, les médecins avaient déjà la possibilité de rédiger des attestations plutôt que des certificats en cas de situation problématique.

Vous n'avez pas répondu à mes autres questions, notamment sur le budget. En outre, j' imagine que vous avez progressé sur la concrétisation du protocole, puisque vous avez déjà rencontré des responsables de l'Ordre des médecins à plu-

sieurs reprises. J'y reviendrai donc pour connaître le suivi de ce dossier.

**1.6 Question de M. Richard Miller à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Mixité ethnique dans les classes »**

**M. Richard Miller (MR).** – Il y a quelques jours, j'ai été interpellé par la une d'un quotidien qui titrait « Faut-il limiter les nationalités dans les classes ? »

L'article publiait les conclusions d'un professeur de l'université de Maastricht, M. Dronkers, fondées sur les enquêtes Pisa menées auprès de jeunes de quinze ans dans trente pays de l'OCDE. Selon lui, plus les groupes ethniques sont nombreux dans une école, plus le niveau de l'enseignement est faible. En effet, pour faire cohabiter les élèves, les professeurs doivent investir énormément de temps et d'énergie dans les apprentissages de base, notamment de la langue.

Le niveau ne baisserait pas lorsqu'il n'y a qu'un groupe ethnique minoritaire, mais bien lorsqu'il y en a deux ou davantage. En outre, la différence de niveau apparaîtrait non seulement dans les cours de langue, mais aussi en mathématiques et en sciences.

Selon le même article, dans certaines classes de l'enseignement général en Belgique, le niveau est inférieur à celui de certaines classes techniques car le corps professoral investit beaucoup d'énergie pour jeter des ponts entre les différentes langues et cultures représentées dans la classe. Le temps manque dès lors pour enseigner les matières.

Dominique Lafontaine, professeur en sciences de l'éducation à l'ULg, juge, lui aussi, que l'idéal serait de permettre un peu de diversité dans toutes les écoles.

Madame la ministre, je suis comme vous particulièrement sensible à ces questions. Elles sont d'une grande complexité et n'appellent pas de réponse unique.

Comment concilier la diversité culturelle, linguistique et ethnique avec les exigences légitimes d'un enseignement de qualité pour tous les élèves ?

Comment combler les lacunes dans les connaissances de base, notamment linguistiques, tout en garantissant à nos élèves le niveau de qualité requis ?

Que pensez-vous des conclusions de M. Dronkers ? Possédez-vous des données qui les contredi-

raient ? Comment envisagez-vous d'aborder cette problématique ?

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Votre question fait référence à une récente étude du professeur néerlandais Dronkers relative aux effets positifs et négatifs de la diversité ethnique en classe sur les résultats scolaires. Dans un article publié le 23 juin, j'ai vivement réagi à ses conclusions. Selon mes sources, les raisons du succès de l'apprentissage sont extrêmement complexes et multiples.

L'apprentissage des langues montre qu'il ne peut y avoir d'analyse unique. Toutes les études, qu'elles émanent de chercheurs de la Communauté française, d'Européens ou d'Américains, mettent en évidence la forte corrélation entre le niveau socioéconomique des parents et les résultats des enfants. Parmi les éléments retenus, celui du diplôme de la mère semble particulièrement important.

De nombreux articles scientifiques établissent une thèse contraire à celle de M. Dronkers, tout comme de nombreux enseignants que j'ai eu l'occasion de rencontrer lors de mes fréquentes visites dans les écoles. Par exemple dans un établissement fondamental dans la banlieue de Liège, la population est constituée d'enfants issus d'une seule communauté d'origine étrangère installée là depuis plus de deux générations. Malgré cette homogénéité, l'équipe pédagogique rencontre de nombreuses difficultés. Les enfants parlent leur langue maternelle dans la cour de récréation et à la maison. Ils suivent les émissions télé dans leur langue d'origine. Cette immersion revêt certes un aspect positif mais rend l'apprentissage du français très ardu. Parallèlement, le seul enfant d'une autre origine ethnique fait d'immenses progrès aussi bien en français que dans la langue de ses camarades !

Selon des enseignants et directeurs d'écoles en discrimination positive, le mélange de plusieurs nationalités est un facteur d'harmonie et réduit les affrontements ciblés entre deux nationalités rivales. Je vous parle là de l'expérience de terrain qui n'a pas de caractère scientifique.

Dans son rapport *L'ascenseur social reste en panne*, la Fondation Roi Baudouin s'est également penchée sur le sujet, sur la base de l'enquête Pisa de 2006. À la lumière de cette étude mais aussi de l'expertise des acteurs de terrain, la corrélation entre l'hétérogénéité ethnique des classes et les faibles performances scolaires est discutable et devrait être affinée.

D'une part, l'étude Pisa ne compare pas les groupes ethniques dans les écoles, mais se li-

mite à constater que les autochtones ont globalement de meilleurs résultats, devant les étrangers de deuxième génération, puis les immigrés de première génération. L'enquête Pisa précise aussi qu'il faut tenir compte d'autres critères que celui de la nationalité. Les variables isolées ne sont pas propres à une communauté ethnique. Les inégalités des résultats sont nombreuses et ne se limitent pas à une communauté. Ainsi, parmi un groupe d'élèves d'origine ethnique identique, des profils hétérogènes émergeront rapidement sur la base de critères comme l'origine socio-économique, la profession des parents, la langue parlée à la maison, le parcours de migration ou le nombre de livres à la maison. Ces éléments sont plus importants que les autres critères.

Sinon, suivons le professeur Dronkers et supprimons les écoles européennes célèbres pour leur mauvaise qualité ! N'envoyons plus nos étudiants en Erasmus ! Dans les programmes Leonardo ! Quelle horreur ! Restons chez nous ! N'apprenons pas les langues !

Enfin, j'ajouterai encore une expérience personnelle. J'ai eu l'occasion, lors de la précédente législature, de me rendre en Palestine et en Israël où j'ai visité l'Institut Weizmann, exceptionnel établissement de recherche scientifique de très haut vol. Cet institut accorde des bourses importantes aux jeunes les plus brillants du monde entier. Ces bourses leur permettent de suivre des études de haut niveau en sciences, physiques et mathématiques, mais la sélection est très sévère. Le directeur qui est belge m'a expliqué vouloir diversifier davantage l'origine de ces jeunes chercheurs car le questionnement scientifique n'est pas le même sur chaque continent. Et c'est précisément cela qui permet d'arriver à des découvertes universelles. Cet institut estime donc qu'il est important d'accueillir des personnes de tous les continents car si leur questionnement est différent, la réponse est universelle.

Je réfute l'idée de limiter les nationalités dans les classes. Cette étude sous-tend des enjeux non négligeables. Je parlais avec ironie de supprimer les écoles européennes, les échanges Erasmus et Leonardo. Au contraire, nous devons agir sur la ségrégation scolaire au niveau institutionnel, notamment lors de l'inscription, pour améliorer la qualité et les performances scolaires des élèves. Plus fondamentalement, les classes fondées sur l'appartenance ethnique me semblent contraires à une société multi- et interculturelle. L'article 6 du décret « missions » vise, outre l'appropriation des savoirs et compétences, la promotion de la confiance en soi, la promotion de la personne, la citoyenneté responsable, solidaire et pluraliste,

ainsi que des chances égales d'émancipation sociale. Or une école qui accueille la mixité culturelle, linguistique, sociale et ethnique prépare ses élèves à devenir des citoyens responsables dans une société multiculturelle.

Ce choix de société est traduit dans le décret « missions » qui implique que, nous, décideurs politiques, devons relever le défi de l'éducation en améliorant la qualité de l'apprentissage pour tous. Cela impose d'agir sur les facteurs institutionnels de l'organisation du système scolaire, notamment en garantissant une mixité équilibrée et profitable à chacun et non en créant des ghettos. C'est l'objectif de différents décrets mis en œuvre en Communauté française. La Fondation Roi Baudouin évoque dans son étude le cas de la Pologne qui a prouvé qu'un changement structurel permet d'améliorer les résultats des plus faibles sans effets négatifs sur les plus forts. L'exemple bien connu de la Finlande est également cité, qui prouve que l'on peut diminuer les inégalités des chances résultant de la position socio-économique et garantir un niveau minimal de connaissances à tous ainsi qu'une moyenne des performances en tête des classements internationaux.

Nous devons aussi veiller à former les enseignants à la diversité sociale, culturelle, linguistique et ethnique du public scolaire et développer des partenariats avec les familles vers une coéducation responsable et confiante dans le projet de l'école de leurs enfants. La recherche-action « parents partenaires de la coéducation » du professeur Pourtois de l'université de Mons ou le décret reconnaissant un statut officiel aux fédérations des associations de parents vont dans ce sens. Le défi d'un système éducatif équitable implique également de valoriser les programmes d'accueil des primo-arrivants, de renforcer l'apprentissage du français dans nos écoles et de valoriser les programmes d'apprentissage des langues et cultures d'origine dans les écoles. Ce sont là les objectifs des chartes « langues et cultures d'origine » regroupant sept pays connaissant une émigration importante vers la Belgique : Maroc, Turquie, Espagne, Italie, Portugal, Grèce et Roumanie. J'espère vous avoir donné des éléments pour nuancer l'opinion du professeur Dronkers.

**M. Richard Miller (MR).** – Je remercie la ministre pour sa réponse très complète et riche en enseignements divers. Je suis heureux de voir la ministre s'inscrire en faux contre les conclusions de cette étude aux relents quelque peu inquiétants. Un autre motif de satisfaction est de l'entendre plaider pour une société mixte et ouverte. J'ai tendance à nommer cela une société démocratique de type libéral. Cela m'a beaucoup plu.

J'approuve vos propos et arguments, madame la ministre. Cependant, vous n'avez répondu que partiellement à ma question sur les phénomènes de ghettoïsation « communautaire », perceptibles dans certaines écoles. Entraînent-ils des difficultés pour l'ensemble des élèves d'une classe et comment y répondre ? C'est une question qui me préoccupe et sur laquelle nous pourrions revenir à une autre occasion.

Comment apporter des réponses concrètes sur le terrain ? Il ne faut pas évacuer les difficultés. Vous avez évoqué les programmes de formation à la diversité culturelle destinés aux enseignants. C'est un beau projet, je me permettrai de vous interroger ultérieurement pour connaître le contenu de ces formations et les bénéfices escomptés.

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

#### 1.7 Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Direction de l'école communale d'Obigies »

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – Nous avons déjà abordé ce sujet au début de l'année académique. Je vous résume la situation en deux mots. Un directeur issu de l'enseignement libre est engagé à l'unanimité par le conseil communal de Pecq. Il est le seul candidat, il semble satisfaire à toutes les conditions pour obtenir sa désignation dans le réseau subventionné et il est retenu. Vous connaissez la suite, l'enseignement communal et provincial va refuser son inscription. S'ensuit une procédure en justice. La Cour constitutionnelle doit être saisie à propos d'une éventuelle discrimination : empêcher un enseignant issu de l'enseignement libre de travailler dans le réseau communal officiellement subventionné, alors que l'inverse est possible. Vous m'aviez alors répondu que vous souhaitiez attendre l'arrêt de la Cour constitutionnelle avant de prendre position.

D'après des informations entendues à la radio, l'affaire connaît des rebondissements. L'administration aurait décidé d'empêcher M. Samuel Denis de travailler, sans attendre l'issue de la procédure en cours. Cette situation commence à énerver les parents qui y voient un facteur d'instabilité. Si ce problème revient sur la table lors de chaque rentrée scolaire alors que l'intéressé fait l'unanimité sur le terrain, cela devient ingérable.

Où en est ce dossier ? L'administration a-t-elle effectivement décidé de remettre en cause les qualités de M. Denis et de lui interdire de pres-

ter ? Envisagez-vous une solution pratique pour la rentrée, conformément à vos déclarations préconisant d'attendre l'arrêt de la Cour constitutionnelle avant de prendre position, conformément au prescrit légal ? Il faudra bien se résoudre un jour à parler des coûts. Dans l'hypothèse où la Cour constitutionnelle ne donne pas gain de cause à l'intéressé, il incomberait à la commune d'assumer les conséquences financières. Il faut nous préparer à cette éventualité. Pourriez-vous nous dire ce que devrait payer la commune de Pecq, le cas échéant ?

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – La question de M. Crucke me permet de préciser des informations parues dans la presse ces derniers jours.

Il ne revient pas à la Communauté française de renvoyer le directeur d'un établissement dont elle n'est pas le pouvoir organisateur. En revanche, je puis vous confirmer, monsieur Crucke, que lorsque le bourgmestre de Pecq m'a interrogée sur la situation du directeur de l'école communale en question, j'ai rappelé que la prolongation des fonctions de l'intéressé au-delà de trois ans était contraire au décret du 2 février 2007 fixant le statut des directeurs. Pour rappel, les statuts n'ont pas été respectés lorsque ce directeur d'école a été admis au stage. Dès lors, il ne peut pas suivre les formations menant au brevet. Le décret du 2 février 2007 prévoit une possibilité de prolongation d'un an du stage initialement de deux ans, pour le stagiaire qui ne serait pas titulaire des cinq attestations de formation dans l'intervalle de deux ans, mais pas au-delà.

Il est vrai qu'en septembre 2009, j'avais demandé à mon administration de surseoir à l'application de la sanction prévue par l'article 24, paragraphe 2bis, de la loi du 29 mai 1959 dite du Pacte scolaire, dans l'attente de l'arrêt de la Cour constitutionnelle, à la suite d'une question préjudicielle suscitée, me disait-on, par M. Denis dans le cadre de la procédure en cours devant le tribunal de première instance. Ce sursis concernait uniquement la non-récupération de l'indu découlant du non-respect de la réglementation. Il s'avère qu'à la date d'aujourd'hui, aucune question préjudicielle n'est pendante devant la Cour constitutionnelle, le tribunal de première instance n'ayant pas encore statué sur la demande formulée par le directeur de l'école. La demande ne semble donc pas tellement pressante. Mais personne ne peut alléguer sa carence. Si le dossier n'avance pas, la Communauté française n'a aucune raison d'être à la cause.

Je souligne également que la situation aujourd'hui décriée par certains comme discriminatoire

n'a soulevé aucune objection du Conseil d'État lors de l'adoption des textes. Par ailleurs, la Cour constitutionnelle n'est saisie d'aucun recours en annulation de l'article concerné. Il en eût été autrement si, saisie dans des délais raisonnables, la Cour constitutionnelle s'était prononcée récemment. J'attire votre attention, celle du pouvoir organisateur et du directeur lui-même sur le risque qu'il y a pour ce dernier à rester en fonction. En effet, au moment de la mise à la pension, la Cour des comptes peut vérifier si les règles statutaires ont bien été respectées et si la pension de retraite doit être versée. Comme vous pouvez le constater, les propos de mon courrier au pouvoir organisateur étaient motivés par un respect des règles statutaires en vigueur et ne visaient nullement à remettre en question les compétences du directeur en question.

Il appartient désormais au pouvoir organisateur de prendre ses dispositions afin d'assurer une direction stable dans l'intérêt de l'école, des parents et des enfants, et de restaurer une situation sereine dans l'établissement.

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – Je remercie la ministre de sa réponse. La référence à la loi clarifie les choses. J'ignorais que la Cour constitutionnelle n'avait pas été saisie, je suppose que les lenteurs de la justice peuvent partiellement expliquer cette situation. Cela dit, si le tribunal de première instance de Bruxelles n'a pas encore statué sur la demande du directeur, on imagine que ce dossier traînera encore un peu.

Je n'ai pas encore obtenu de réponse concernant les coûts encourus, mais j'imagine que j'obtiendrai l'information ultérieurement.

Malheureusement, cette législation fait fi des compétences de l'intéressé. Celles-ci ne sont pas mises en cause, mais il y a lieu de respecter la législation. *Dura lex, sed lex.*

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

## 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, intitulée « Jours blancs en 2010 », est retirée.

## 3 Questions orales (Article 78 du règlement)

### 3.1 Question de M. Philippe Dodrimont à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Désignation des enseignants chargés de la psychomotricité par des pouvoirs organisateurs non concernés par l'établissement où l'enseignant doit effectivement prester »

**M. Philippe Dodrimont (MR).** – Lorsqu'ils sont pouvoirs organisateurs de l'enseignement fondamental, les collèges communaux rencontrent des problèmes quand un enseignant chargé de la psychomotricité est désigné dans plusieurs établissements.

Les enseignants chargés de la psychomotricité ont évidemment l'habitude de travailler dans plusieurs établissements. Cependant, la situation se complique pour eux, comme pour les pouvoirs organisateurs, lorsqu'un enseignant est désigné par des pouvoirs organisateurs non concernés par l'établissement où il doit effectivement prester. Ainsi, lorsque la charge oscille entre treize et vingt-six périodes, le pouvoir organisateur est chargé de recruter un enseignant pour treize d'entre elles. Si le pouvoir organisateur concerné a droit à des périodes supplémentaires, il arrive que la désignation de l'enseignant chargé de ces périodes soit effectuée par un autre pouvoir organisateur.

La répartition des différentes périodes par un même pouvoir organisateur dans différents établissements est déjà une gymnastique difficile, mais l'exercice devient carrément compliqué quand il faut composer avec un autre pouvoir organisateur, avec le collège communal d'une autre commune, pour organiser les prestations d'un enseignant appelé à travailler dans deux communes différentes.

Quel est le point de vue de la ministre ? Cette manière de procéder aux désignations est-elle la seule possible ? Je comprends parfaitement que l'on tente de répartir les périodes pour arriver à des prestations représentant au moins un mi-temps et, si possible, un temps plein, mais il me paraît nécessaire de rechercher une formule permettant de simplifier la tâche des pouvoirs organisateurs. La situation est parfois tellement complexe que l'on est obligé de sacrifier des périodes en raison de l'impossibilité de concilier l'horaire imposé à l'enseignant et les déplacements qu'il doit effectuer entre les établissements situés dans différentes communes. Quelles pistes la ministre suggère-t-elle pour modifier ce système ?

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – En 2003, le parlement de la Communauté française a adopté un décret relatif aux cours de psychomotricité à l'école maternelle, prévoyant à terme deux périodes par classe organisée. Le décret stipule que ces périodes sont financées, d'une part, par le budget de la Communauté française, pour permettre l'engagement ou la désignation de maîtres de psychomotricité de manière organique, d'autre part, via un nombre de postes de l'enseignement fondamental fixés chaque année en fonction des moyens disponibles en vertu des conventions prises en application de l'article 18 du décret de la Région wallonne du 25 avril 2002 relatif aux aides visant à favoriser l'engagement de demandeurs d'emploi inoccupés par les pouvoirs locaux, régionaux et communautaires et certains employeurs du secteur non marchand de l'enseignement et du secteur marchand, et en vertu de l'arrêté du gouvernement de la Région de Bruxelles-Capitale du 28 novembre 2002 relatif au régime des contractuels subventionnés.

En pratique, il y a donc dans les écoles maternelles des maîtres psychomotriciens organiques et d'autres sous statut ACS ou APE. Dans ce dernier cas, il doit obligatoirement s'agir d'un emploi à mi-temps ou à temps plein, qui comporte de treize à vingt-six périodes, conformément au décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire. Cette obligation découle aussi de la législation relative à l'occupation d'un APE, donc des conventions précitées.

Depuis 2003, lorsqu'un ACS ou un APE est désigné dans une charge de psychomotricien et que la totalité de sa charge ne peut être effectuée dans une seule école, la dépêche mentionne toujours la ou les autres écoles où il est affecté de même que l'école porteuse de cet engagement. Il n'y a donc pas lieu de parler d'un membre du personnel qui serait amené à exercer dans un établissement auquel il ne serait pas affecté.

Une personne peut être affectée à plusieurs établissements mais son dossier est géré par une seule école. Le fait que quelqu'un soit amené à exercer dans plusieurs établissements est inhérent à notre système éducatif ; il concerne de nombreux enseignants engagés sur des périodes organiques. Un maître spécial de seconde langue, par exemple, peut être amené à travailler dans plusieurs écoles pour constituer son temps plein. Cette contrainte n'est pas liée au statut ACS ou APE. Tout simplement, le nombre de périodes dévolues à cette fonction ne correspond pas toujours à une charge pleine dans un seul établissement, surtout en zone rurale.

Dès lors, le problème auquel sont confrontés les ACS ou les APE ne pourrait être résolu en conférant un caractère organique à l'ensemble des périodes de psychomotricité.

Le problème de la prestation dans plusieurs établissements d'un même pouvoir organisateur, voire de plusieurs pouvoirs organisateurs, ne pourrait être résolu qu'en augmentant la taille des établissements. Mais je ne crois pas un seul instant que les pouvoirs organisateurs ou les organes de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs ou les organisations syndicales accepteraient cette modification. Je ne pense pas non plus qu'il faille toucher aux normes de maintien.

Nous sommes confrontés à des situations variables. Souvent, les régions rurales comptent de petites entités qui tissent un lien important avec la population mais rencontrent des difficultés qui ne sont pas directement liées au statut d'APE ou d'ACS et relèvent plutôt de la taille des établissements.

**M. Philippe Dodrimont (MR).** – Je remercie la ministre de sa réponse. Je lui concède que ce type d'organisation est propre aux petites écoles, où il faut bien admettre qu'un professeur spécial soit contraint d'exercer dans plusieurs établissements, parfois distants.

Le problème que j'ai soulevé – et j'espère m'être bien fait comprendre – réside dans le fait qu'une partie des périodes prestées par l'enseignant concerne un pouvoir organisateur, alors que sa désignation a été opérée par un autre pouvoir organisateur. Par souci de clarté, je me permettrai d'exposer un cas concret. Dans ma commune, nous avons droit à dix-sept périodes de psychomotricité. Nous désignons une personne pour treize périodes, en vertu de la règle en vigueur. Cette personne travaillera dans quatre des cinq établissements concernés. Le cinquième établissement qui a également droit à des périodes de psychomotricité se verra, lui, attribuer un enseignant par un autre pouvoir organisateur. Cela ne va pas sans poser de problèmes pratiques. Parfois, l'enseignant assure une charge entière et dépend d'un troisième pouvoir organisateur. Mieux vaut que ces pouvoirs organisateurs aient les meilleures relations, afin d'assurer une répartition compatible des horaires des uns et des autres. Dans le cas qui m'occupe, l'enseignant qui exerce dans un des établissements du pouvoir organisateur de la commune d'Aywaille doit être désigné par le pouvoir organisateur de la commune d'Esneux. Cette désignation ne tient aucunement compte des problèmes d'organisation spécifiques à la commune d'Aywaille, dont la question des horaires, particulièrement difficile en ce

qui concerne l'éducation physique et la natation.

Je le répète, cette organisation suppose une bonne entente entre des pouvoirs organisateurs qui doivent, du reste, ne pas être trop éloignés. Or, la distance entre Esneux et Aywaille pose de vrais problèmes. Nous avons constaté l'année dernière qu'il était impossible à l'enseignant de venir prester à Aywaille car un horaire compatible avec ses prestations pour un autre pouvoir organisateur n'a pu être trouvé.

Je tiens à attirer votre attention, madame la ministre, sur cette difficulté que j'ai constatée personnellement. D'autres pistes devraient être trouvées. Je m'engage à y réfléchir et à vous faire éventuellement une proposition, tout en admettant que l'exercice est très difficile, notamment en raison des dispositions qui imposent des prestations soit à mi-temps, soit à temps plein.

### 3.2 Question de M. Philippe Dodrimont à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Comptabilisation des jours d'ancienneté d'un enseignant temporaire quand il effectue des prestations en qualité d'APE »

**M. Philippe Dodrimont (MR).** – Je voudrais évoquer le cas précis d'un enseignant qui choisit de travailler dans le cadre d'une mission de détachement auprès du Conseil de l'enseignement des communes et des provinces. Plus généralement, je souligne que le statut APE pénalise quelque peu les enseignants, notamment pour la comptabilisation des jours d'ancienneté. Pour cette raison, les organisations syndicales déconseillent parfois d'accepter ces charges d'APE.

Lorsqu'une personne est détachée à temps plein, le pouvoir organisateur doit assurer son remplacement. Il reçoit une autorisation de recrutement à concurrence d'un mi-temps qui doit obligatoirement avoir le statut d'APE. Généralement, la deuxième partie du temps de travail est confiée à une personne statutaire ou temporaire dont l'ancienneté est comptabilisée de la même manière que pour ses collègues.

Pour le mi-temps APE, on calcule l'ancienneté en multipliant le nombre de jours prestés par un coefficient de 0,3. J'estime que c'est pénalisant. Les temporaires qui veulent faire carrière au sein d'un pouvoir organisateur estiment qu'il est possible de comptabiliser leurs jours d'ancienneté de façon plus productive qu'en acceptant ce statut APE. Je m'interroge donc, comme je l'ai déjà fait à propos du statut PTP.

Vous m'expliquerez sans doute une nouvelle fois les règles qui conduisent à faire ce choix et celles qui s'utilisent dans les régions et la Communauté, madame la ministre. Je comprends très bien tout cela. Mais en l'occurrence, il s'agit d'une personne disposant d'un statut. On ne parle pas d'un membre du personnel recruté sur fonds propres par le pouvoir organisateur. Dans ce cas on comprend que l'ancienneté soit comptabilisée différemment.

Il est important que des enseignants puissent exécuter des missions de détachement. Malheureusement, leur remplacement pose des problèmes en raison de l'obligation de recourir à du personnel APE, ce qui implique une comptabilisation de l'ancienneté différente de celle dont bénéficie l'enseignant qui n'est pas recruté en cette qualité.

**Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale.** – La réglementation en vigueur en matière de congés pour mission est définie par le décret du 24 juin 1996 portant réglementation des missions et des congés pour mission et des mises en disponibilité pour mission spéciale dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française. À l'article 5 de ce décret il est prévu que le personnel enseignant peut se voir accorder un congé pour mission notamment auprès du Service de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française ou auprès d'une Cellule de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française créés par le décret du 8 mars 2007.

Ce congé peut être accordé pour la moitié du nombre d'heures ou des périodes requis pour la fonction à prestations complètes sauf si la mission est exercée au sein d'un cabinet ministériel ou si le congé est octroyé à un membre du personnel en disponibilité par défaut d'emploi. Ce congé est rémunéré ou subventionné et assimilé à une période d'activité de service.

Pour ce type de congé pour mission sur la base de l'article 5, le remplacement se fait par un enseignant temporaire.

Le nombre global de charges de mission et le nombre par affectation de congés pour missions sont fixés par le gouvernement en fonction notamment des prescrits décrets. Ces nombres sont exprimés en charges complètes.

Par ailleurs, l'article 7 du décret précité autorise le remplacement des membres du personnel en congé pour mission par des agents contractuels subventionnés, ACS ou APE, dont le nombre

par réseau ne peut être supérieur à un pourcentage du nombre d'agents contractuels subventionnés accordé au réseau sur la base des répartitions effectuées dans le cadre des conventions entre la Région wallonne, la Région de Bruxelles-Capitale et la Communauté française.

En définitive, le personnel en congé pour mission est remplacé par un temporaire en application de l'article 5 ou par un ACS ou APE en application de l'article 7, ou par un mixte des deux formules. Afin de pourvoir au remplacement des membres du personnel chargés de mission, il est demandé à chaque organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs de me faire parvenir dans le courant du mois de mai la liste des membres que l'organe de représentation souhaite voir chargés de mission et la ventilation du type de congé pour mission en application soit de l'article 5 soit de l'article 7. Ainsi, lorsque le CECP demande le remplacement d'un temps plein par un article 7, je procède au remplacement de l'agent détaché par l'envoi d'une dépêche permettant au pouvoir organisateur d'engager l'ACS ou APE comme demandé. Il en est de même pour les articles 5, à charge du pouvoir organisateur de recruter alors un enseignant temporaire. Lorsque le CECP me demande le remplacement d'un membre du personnel pour mi-temps sur la base de l'article 5 et pour l'autre mi-temps sur la base de l'article 7, je m'efforce de répondre à la demande. Je rédige donc les dépêches correspondantes afin que les pouvoirs organisateurs puissent remplacer le personnel détaché comme ils le souhaitent. Il n'est pas question de « phaser » le processus de remplacement-recrutement mais de répondre à la demande émise par les organes de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs. Le phasage dans le temps est donc seulement fonction des demandes. Dans le cas évoqué, il s'agissait d'un mi-temps sur la base de l'article 5 et d'un mi-temps sur la base de l'article 7.

Il serait souhaitable que les remplacements soient effectifs avant la fin du mois de juin mais il faudrait pour cela que les intéressés me transmettent les dossiers dans les temps. Il serait sans doute moins préjudiciable en termes d'ancienneté de pourvoir aux remplacements en faisant uniquement appel à des temporaires qui, eux, peuvent valoriser cet emploi, mais le nouveau système aurait un coût que la Communauté française ne pourrait supporter. Nous ne pourrions pas détacher autant de personnes, même pour assumer des tâches bien nécessaires. La suppression pure et simple de l'article 7 qui permet le recours aux APE et aux ACS serait une solution mais elle risquerait de diminuer les moyens utilisés pour améliorer la qualité de

notre enseignement.

Il s'agit d'une situation très particulière qui permet aux personnes demandant la charge de mission d'utiliser l'article 5 ou l'article 7 – avec, évidemment, des conséquences différentes – ou, dans certains cas, de recourir aux deux.

**M. Philippe Dodrimont (MR).** – Je remercie la ministre pour sa réponse. Le fait de couper la poire en deux est un choix qui permet de ne pas trop pénaliser certaines situations. En effet, la désignation d'une même personne avec les deux statuts lui permet de comptabiliser son ancienneté quand elle est temporaire pour un des mi-temps. Mais, dans certains cas, la seule possibilité est de travailler uniquement avec des mi-temps. Évidemment, la personne qui se voit confier un emploi APE à mi-temps n'est pas très heureuse puisqu'elle sait que son ancienneté en pâtira. J'entends souvent les représentants des organisations syndicales dire qu'ils conseillent à leurs affiliés de ne pas accepter de contrats APE car ils estiment qu'il ne s'agit pas d'un statut convenable. Il vaut mieux travailler que d'attendre quelque chose qui n'arrive pas mais il faut admettre que c'est parfois préjudiciable aux enseignants.

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

– *L'heure des questions et interpellations se termine à 15 h 55.*