

Commission de l'Éducation du  
PARLEMENT  
DE LA  
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2010-2011

---

16 DÉCEMBRE 2010

---

COMPTE RENDU INTÉGRAL

SÉANCE DU JEUDI 16 DÉCEMBRE 2010

---

## TABLE DES MATIÈRES

1	Interpellation de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Suppression des systèmes de notation dans l'enseignement primaire » (Article 73 du règlement)	3
2	Interpellation de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « L'école sans points » (Article 73 du règlement)	3
3	Interpellation de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Sanctions traditionnelles et alternatives » (Article 73 du règlement)	6
4	Interpellation de M. Richard Miller à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « École à domicile »	10
5	Ordre des travaux	12
6	Questions orales (Article 78 du règlement)	12
6.1	Question de M. Matthieu Daele à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Inclusion des enfants présentant un handicap dans l'enseignement ordinaire » . . . . .	12
6.2	Question de M. Yves Reinkin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Réintégration scolaire des enfants après un séjour à l'hôpital » . . . . .	14
7	Ordre des travaux	15
8	Questions orales (Article 78 du règlement)	16
8.1	Question de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Échanges linguistiques » . . .	16
8.2	Question de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Enseignement du néerlandais à Bruxelles » . . . . .	19
9	Ordre des travaux	20
10	Question orale (Article 78 du règlement)	21
10.1	Question de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Remédiation scolaire » . .	21

Présidence de M. Jean-Luc Crucke, président.

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

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

**1 Interpellation de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Suppression des systèmes de notation dans l'enseignement primaire » (Article 73 du règlement)**

**2 Interpellation de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « L'école sans points » (Article 73 du règlement)**

M. le président. – Je vous propose de joindre ces deux interpellations. (*Assentiment*)

Mme Caroline Désir (PS). – En France, l'existence du système de notation est de plus en plus remise en cause. J'en prends pour témoin la pétition qui en demande la suppression, lancée à l'initiative de plusieurs acteurs et spécialistes de l'éducation et du monde de la petite enfance. Elle entend régler la souffrance scolaire qu'engendre un système de « sélection par l'échec », pour reprendre les termes d'un chercheur français qui a fait de cette suppression son combat. D'autres modèles appliquent déjà la notation tardive, notamment la Finlande, pays en tête du classement Pisa où l'évaluation des élèves ne commence qu'à partir de neuf ans et les notations chiffrées à partir de onze ans.

Les arguments abondent évidemment tant du côté de ceux qui sont favorables au système actuel que de ceux qui le combattent farouchement. Pour les uns, un système qui met les élèves en compétition entraîne la détérioration d'un climat favorable à l'épanouissement et au développement des élèves. Pour les autres, c'est le seul système capable de permettre à l'élève – et à ses parents – de juger de ses performances et de l'évolution de ses apprentissages.

En Communauté française, certaines écoles ont fait le choix d'abandonner ce système au profit d'une pratique de l'évaluation formative et d'un apprentissage différencié. C'est notamment le cas de l'école communale de Buzet qui dénonce le

culte de la performance entretenu par le système de notation. Dans cette école, un chef-d'œuvre pédagogique rassemblant plusieurs matières qui sert de contrôle, ce qui n'empêche aucunement les élèves de cette école d'atteindre le CEB et de réintégrer un système avec notation dans le secondaire.

Madame la ministre, que pensez-vous d'un tel système ? D'autres écoles en Communauté française ont-elles abandonné le système de notation ? Le cas échéant, quelles méthodes pédagogiques ont-elles adoptées ? Existe-t-il un catalogue des bonnes pratiques reconnues par exemple par l'inspection pédagogique ?

Si les notations ne sont pas obligatoires partout, elles le sont en revanche pour l'enseignement organisé par la Communauté française à partir de la troisième primaire. Envisagez-vous de revoir la circulaire qui impose la notation afin de permettre à ce type de pédagogie de se développer en Communauté française ?

M. Olivier Saint-Amand (ECOLO). – En France, l'Association de la fondation étudiante pour la ville – AFEV – née de l'envie de lutter contre les inégalités dans les quartiers populaires, propose depuis 1991 un soutien scolaire aux enfants et aux jeunes de ces quartiers.

En deux décennies d'actions sur le terrain, cette association a développé une expertise dans le domaine des jeunes en difficulté scolaire. Elle occupe actuellement le devant de la scène médiatique française au travers de son appel « Pour la suppression des notes à l'école élémentaire ».

Voilà donc le débat sur la notation lancé ou relancé. Pourquoi jauger systématiquement le travail des élèves sur 10 ou 20 points, voire lui attribuer une lettre en guise d'évaluation ? Selon l'AFEV, « les conséquences de cette culture de la note sur les élèves en difficulté sont désastreuses : fissuration de l'estime de soi, absence de valorisation de leurs compétences, détérioration des relations familiales et, à terme, souffrance scolaire ». Combien de Mozart l'école a-t-elle assassinés en cotant des créations littéraires ou autres productions personnelles ? Combien d'Einstein sont-ils passés à côté de leur vocation suite à des mauvaises notes répétées en mathématiques ou en sciences ? Tout simplement, combien d'enfants peu familiarisés avec la culture scolaire dominante ont-ils perdu pied et, finalement, décroché, confrontés aux évaluations normatives et standardisées ? »

Cet appel ne laisse pas indifférent. Le neuropsychiatre Boris Cyrulnik, le pédopsychiatre Marcel Rufo, le généticien Axel Kahn, le sociologue François Dubet, l'économiste Eric Maurin, le po-

liticien Michel Rocard, l'écrivain Daniel Pennac et bien d'autres personnalités, qui n'ont pas la réputation de s'engager à la légère, ont rejoint les rangs des partisans d'une école sans points.

Cette réflexion questionne les fondements mêmes de notre système éducatif, voire de notre société. La logique qui est à l'œuvre est celle du classement, de la compétition. Contrairement à ce qui se pratique dans d'autres pays où les enseignants épingle et valorisent les réussites, en Communauté française, le syndrome du bic rouge est toujours bien présent. Certaines écoles pilotes font cependant de la résistance. Les notes y sont abandonnées au profit d'autres systèmes d'évaluation étroitement liés aux principes et méthodes d'apprentissage, le chef-d'œuvre pédagogique. Les enfants s'en portent très bien et leurs résultats sont largement à la hauteur de ceux des élèves.

La note scolaire n'a rien de magique ; elle n'est que la conséquence de pratiques pédagogiques spécifiques. Elle n'est pas immuable, même si elle est présente depuis longtemps dans la culture scolaire. Elle pourrait être remise en question, à l'instar de bon nombre d'autres concepts pédagogiques tombés en désuétude. Les signataires appellent à supprimer la notation à l'école primaire, qui doit devenir l'école de la coopération et non plus de la compétition. Madame la ministre, rejoignez-vous cette position ? Seriez-vous prête à signer cet appel ? Pouvez-vous nous rappeler quelles sont les obligations pour les écoles en matière de notation ? D'autres solutions sont-elles possibles, voire souhaitables ?

L'école sans point est un projet qui interpelle notre vision commune de l'enseignement. Ce concept va à contre-courant de la pensée dominante et des habitudes de notre société qui met en compétition, classe et, malheureusement, relègue les personnes qui ne correspondent pas aux standards établis. Il suffit pour s'en convaincre de consulter les indicateurs de l'enseignement en Communauté française.

Ne devons-nous par réaffirmer, nous aussi, que l'école en général et l'école fondamentale en particulier, doit davantage être un lieu de coopération qu'un lieu de compétition ? Inviter les enseignants à réfléchir à leurs pratiques en matière d'évaluation et de notation est sans doute un premier pas dans ce sens.

Je vous remercie, madame la ministre, pour votre contribution à cette réflexion engagée par nos voisins français.

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

ciale. – Tous les établissements du réseau de la Communauté française évaluent les élèves par des notes consignées dans un bulletin établi conformément aux circulaires. La démarche documentaire intègre entre autres les dispositions des projets éducatifs et pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française, de la loi sur l'obligation scolaire du 29 juin 1983 et du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. Elle tient également compte des dispositions reprises dans le décret du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base.

L'accent est mis sur l'articulation entre les bulletins utilisés et les considérations pédagogiques essentielles contenues dans le décret « missions », particulièrement la mise en œuvre pédagogique des compétences.

L'enseignement en Communauté française met l'apprenant au centre des apprentissages. Ainsi, le décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental définit trois axes pédagogiques pour toutes les situations d'enseignement. Ces trois axes sont les suivants : assurer la continuité des apprentissages dans les classes et entre les différentes classes de l'établissement ; pratiquer la pédagogie différenciée qui consiste à respecter le rythme de chaque élève ; recourir à l'évaluation formative qui fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Cette évaluation permet à l'élève de prendre conscience de ses capacités et de ses difficultés, et aux enseignants d'observer l'effet sur chaque élève des stratégies didactiques individualisées éventuellement mises en place ; elle permet aussi d'ajuster ces stratégies.

Le cadre légal est donc bien défini. Il n'empêche pas la pratique de la notation à partir de la troisième année primaire dans les écoles organisées par la Communauté française.

La circulaire du 1er octobre 2010, qui abroge et remplace celle du 3 août 2009 relative aux modalités d'utilisation des bulletins destinés aux élèves de l'enseignement primaire ordinaire organisé par la Communauté française, recommande aux enseignants des pratiques qui privilégient l'aspect pédagogique de l'évaluation. Ni des totaux, ni des pondérations, ni des pourcentages ne sont calculés. La notation chiffrée est accompagnée des conseils pédagogiques de l'équipe éducative. Ces derniers doivent être libellés de façon constructive et éviter les constats banals et formulations péjora-

tives. L'enseignant est amené à rendre ces conseils aussi objectifs que possible et en rapport avec les compétences à certifier en fin de cycle.

Lors de chaque remise de bulletin, les résultats et les commentaires de l'équipe éducative font l'objet de conseils individualisés.

Lors de chaque évaluation sommative, l'ouverture d'un dossier est obligatoire si l'élève ne maîtrise pas suffisamment les compétences visées. Ce dossier débouche alors sur un plan d'action à mettre en œuvre dans l'immédiat avec et pour l'élève.

La notation n'est donc qu'une partie de l'évaluation, elle ne peut pas en devenir le seul objet.

Elle permet de mesurer le niveau des compétences de chaque élève. Le pilotage de notre système éducatif n'a pas attendu l'appel de l'association à laquelle vous faites allusion pour insister sur la nécessité d'aider le jeune élève à réfléchir sur ses apprentissages en évitant de stigmatiser l'erreur. Vouloir l'éviter n'est pas une solution pédagogique car l'erreur est génératrice de progrès. Accompagné de son enseignant, l'élève peut mettre en place de nouvelles méthodes pour réussir. Notre système éducatif s'efforce non pas de sélectionner, classer ou brimer mais, idéalement, d'évaluer de la façon la plus affinée possible. Il donne à l'évaluation formative une place de choix dans l'apprentissage. La caricature du bic rouge peut encore être de mise, mais il est rare que les enseignants en fassent un usage exclusif. Dans la limite des possibilités, leur démarche d'évaluation se fonde sur une didactique de la réflexivité sur l'erreur en en faisant une source de progrès.

Le rapport du service de l'inspection portant sur l'année scolaire 2009-2010 souligne que l'aide aux élèves en difficulté est une préoccupation qui se développe de plus en plus dans les classes et les établissements. Il importe donc d'aider les enseignants dans l'identification et l'analyse des problèmes. Cette tâche n'est pas aisée. Une chose est d'identifier l'approximation ou l'erreur commise par l'élève, une autre est de déceler les représentations sous-jacentes. Enfin, il faut construire des dispositifs didactiques adaptés à chaque élève leur permettant d'évoluer et de modifier les représentations qui sont sources d'erreurs.

L'évaluation formative est donc au cœur du processus qui mènera à l'évaluation certificative et à la notation claire des indices de maîtrise des élèves à l'issue de leur formation. Quel que soit le mode de notation – points, lettres, mentions ou discours –, l'essentiel est d'être clair et d'accompagner l'élève dans son autoévaluation. La notation

par points ou non ne me paraît pas être à la base de la problématique. Il s'agit plutôt d'installer un processus individualisé sur le long terme. Cela implique un ensemble de mesures parfois déjà mises en place par les équipes pédagogiques.

Il importe également de donner un cadre cohérent à l'enseignant pour qu'il puisse identifier clairement les pratiques d'apprentissage et d'évaluation nécessaires dans sa classe. Cet ensemble d'outils lui permettra de mieux identifier les difficultés de l'élève et les représentations métacognitives qui les accompagnent. C'est à cela que travaillent la commission de pilotage, l'inspection en inter-réseaux et les cellules de conseil et de soutien pédagogiques dans le cadre des évaluations externes, certificatives ou non. Des outils d'évaluation sont également mis en place dans les commissions. Des groupes de travail auront pour mission de redéfinir les référentiels et de préciser les niveaux de maîtrise, principalement en sciences et en mathématiques.

Une réflexion va être menée en vue d'établir davantage de cohérence dans cette démarche d'accompagnement.

Ces actions devraient concourir à mieux évaluer l'élève et à mieux lui communiquer ses progrès, difficultés ou défaites. Il serait illusoire de penser et de lui faire croire que l'apprentissage est une affaire de tout repos. Il y a des cas où la sanction est nécessaire. Mais cela ne doit pas être le seul mode de communication !

Une vision manichéenne de la didactique ne sert personne. C'est la cohérence de toutes les démarches, initiées par nous, qui allient les aspects formatifs certificatifs devant garantir l'efficacité, l'harmonisation et l'équité du système éducatif.

**Mme Caroline Désir (PS).** – Je vous remercie pour cet état des lieux. Les choses ont beaucoup évolué depuis quelques années. Le système n'est plus le même que par le passé où nous avons connu, par exemple, des remises de bulletin par ordre décroissant de points.

Aujourd'hui, il n'y a plus de totaux dans les bulletins, aussi les élèves ne peuvent plus se comparer les uns aux autres. C'est très bien ainsi. L'abandon du système de notation n'exclut en rien d'excellentes performances, si bien que nous sommes amenés à nous demander si, finalement, les notes n'ont pas comme utilité de rassurer.

**M. Olivier Saint-Amand (ECOLO).** – Madame la ministre, je serai un peu moins enthousiaste. Le bic rouge est encore très utilisé, certes plus à tort et à travers comme avant. Mais certains enseignants en usent pour entourer les résul-

tats négatifs dans le bulletin, alors qu'il est rare de trouver de bons résultats soulignés en vert.

Madame la ministre, vous avez décrit une école idéale qui pratique l'évaluation formative et la remédiation immédiate, qui se base sur l'erreur comme génératrice du progrès et où les enseignants accompagnent le processus d'auto-évaluation des enfants.

Nous devons évidemment tendre vers cet idéal, mais nous ne l'atteindrons pas dans l'immédiat.

Une des raisons est sans doute cette forme de légitimité des enseignants basée sur une évaluation régulatrice. Ils sont en effet fort critiqués et remis en question. Être, à moment donné, censeur, juge des progrès des enfants, est peut-être bien le seul élément de légitimité qui leur reste. On ne peut leur reprocher de s'y accrocher.

Je plaiderais donc pour que l'on renforce cette légitimité en privilégiant d'autres modes de relation aux élèves.

La réflexion est cours et, vous l'avez indiqué, en quelques décennies, les évolutions sont très significatives. Le débat sur l'école sans points est sans doute un des éléments, assez radical, de ce débat, qui a le mérite de rappeler que l'évaluation « chiffrée » n'est la seule manière d'évaluer les compétences des élèves.

**M. le président.** – Les incidents sont clos.

### 3 Interpellation de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Sanctions traditionnelles et alternatives » (Article 73 du règlement)

**M. Olivier Saint-Amand (ECOLO).** – Dans une société où les valeurs traditionnelles de respect de l'autorité sont régulièrement remises en cause, dans une école qui cherche à redéfinir les relations entre toutes ses composantes, la question de la discipline et des sanctions interpelle fréquemment les équipes pédagogiques. Pourtant, les pratiques en matière de sanctions n'ont pas beaucoup évolué ces dernières décennies. Punitives, avis dans le journal de classe, renvois vers la direction, retenues, exclusions temporaires et définitives sont toujours des mesures privilégiées.

Pour un enseignant seul face à un groupe de vingt à trente jeunes, il n'est pas toujours

aisé d'obtenir, de maintenir ou d'imposer un climat propice au travail. C'est particulièrement vrai lorsque l'enseignant est en début de carrière. Les élèves exploitent toutes les failles dues à son manque d'expérience. C'est une réalité souvent vécue dans l'enseignement qualifiant où le retard scolaire augmente la moyenne d'âge des élèves. Dans d'autres écoles, enfin, cadre de travail – l'exiguïté des locaux ou une mauvaise acoustique – est parfois lui aussi défavorable à l'instauration de conditions de travail optimales.

Dans le dossier du service Droit des Jeunes, intitulé *Analyse de quatre-vingts dossiers d'exclusion scolaire définitive : Réalités de terrain et dysfonctionnements d'une procédure*, on peut lire : « L'école participe à la construction des jeunes qui seront les adultes de demain. Amener les élèves à réfléchir sur les faits commis, les mener à avoir une réflexion sur leurs responsabilités et instaurer des mesures réparatrices/restauratrices nous semble davantage porteur de sens [...] Reconnaître le droit à l'erreur comme processus d'apprentissage, travailler le sens de la sanction, favoriser le dialogue professeurs-élèves sont également des éléments qu'il importe de définir au sein de l'équipe éducatrice. Cela implique bien évidemment le fait de savoir comment travailler la sanction avec tous les acteurs de l'école. »

Dans son arrêté du 12 janvier 1999, le gouvernement de la Communauté définit les sanctions disciplinaires et leurs modalités d'application pour les établissements organisés par la Communauté française. Pour les établissements subventionnés, le règlement d'ordre intérieur prévaut. De nombreuses similitudes sont toutefois observées entre les dispositions applicables dans les différents réseaux d'enseignement.

L'article 13 du décret précité dispose que « les tâches supplémentaires [...] et, en particulier, celles qui accompagnent la retenue à l'établissement, doivent chaque fois que possible consister en la réparation des torts causés à la victime ou en un travail d'intérêt général qui place l'élève dans une situation de responsabilisation par rapport à l'acte, au comportement ou à l'abstention répréhensibles qui sont à l'origine de la sanction. »

Madame la ministre, disposez-vous d'indicateurs qui permettent d'analyser les pratiques de sanctions dans nos écoles? L'arrêté du 12 janvier 1999 a-t-il déjà fait l'objet d'une évaluation? Les dispositions de l'article 13 sur les sanctions réparatrices et alternatives sont-elles appliquées? Sont-elles soutenues et valorisées?

Dans la circulaire 2513 du 23 octobre 2008 ayant pour objet l'obligation scolaire, l'inscription

des élèves, la fréquentation scolaire, les sanctions disciplinaires et la gratuité, un encadré signalait que « les sanctions disciplinaires et les modalités selon lesquelles elles sont prises doivent figurer dans le règlement d'ordre intérieur de chaque école ». Cette disposition ne figurait malheureusement plus dans les circulaires similaires diffusées les années scolaires suivantes.

Il nous semble cependant essentiel que les sanctions fassent l'objet de concertations et de débats dans chaque établissement. L'objectif est de s'accorder sur la définition des critères et des modalités qui doivent être précisés clairement dans le règlement d'ordre intérieur.

Madame la ministre, quel est l'état actuel de cette question ? Les écoles se sont-elles toutes acquittées de cette tâche ? Dans le cas contraire, comment la réflexion sur les sanctions est-elle encouragée ?

Dans les textes légaux, la signature d'un contrat disciplinaire n'est pas reprise comme sanction disciplinaire. On constate pourtant que cette pratique est fréquemment utilisée. Le recours à ce type de sanction permet à l'établissement scolaire de donner une sérieuse mise en garde à l'élève. Cette alternative à la sanction d'exclusion scolaire définitive nous semble particulièrement intéressante. Les attentes de l'école sont précisées par écrit et les nouveaux écarts seront dès lors plus difficilement tolérés. Lorsque le contrat disciplinaire est discuté voire négocié avec le jeune et s'il fixe des termes et des actions facilement réalisables et évaluables, il s'agit d'un outil pédagogique particulièrement pertinent.

Madame la ministre, quel est votre point de vue sur cette pratique ? Le contrat disciplinaire fait-il partie des outils à privilégier dans cette réflexion sur les sanctions ? Le cas échéant, comment sensibiliser davantage les établissements scolaires à son utilisation ? Comment inciter les directions à établir des contrats en dialogue avec les jeunes concernés afin d'optimiser les chances d'atteindre les objectifs visés ? N'y a-t-il pas lieu de faire appel à l'expertise des services sociaux, internes ou externes, spécialisés dans cette matière, pour aider les acteurs de l'école lors de l'élaboration ces contrats ?

Dans les établissements scolaires, la question des sanctions sera toujours sensible mais incontournable. L'appropriation, par les enseignants, des concepts et pratiques fixés par le cadre légal est une étape indispensable. Dans ce processus, comme dans la plupart des réflexions pédagogiques, la formation initiale et continue doit ouvrir l'esprit aux stratégies les plus pertinentes. Des ou-

tils et autres recueils de bonnes pratiques peuvent également enrichir la réflexion des enseignants qui se posent des questions. Mais la démarche participative sera la plus vivement recommandée, de même que le dialogue franc et ouvert, non seulement avec des personnes spécialisées mais aussi avec les nombreux partenaires de l'école, notamment au sein des conseils de participation.

La sanction est éminemment éducative. Tout l'art du métier sera de trouver une réponse disciplinaire rapide et proportionnée, plutôt que de laisser les faits s'accumuler et d'aboutir à des mesures extrêmes, telles que l'exclusion. L'intégration de mesures alternatives, notamment les contrats disciplinaires et les sanctions réparatrices, visant à sortir l'élève de la spirale négative dans laquelle il s'est engagé plutôt que d'entretenir sa révolte, reste un pari osé. C'est pourtant à cette condition que les sanctions rempliront le mieux leur mission pédagogique et aideront efficacement les jeunes à construire leur identité pour prendre une place solide dans la société.

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – La discipline scolaire est une question importante et sensible pour tous les acteurs et des partenaires du monde scolaire. Dans le quotidien, la discipline est étroitement liée à la notion de bien-être à l'école. Quand tout se passe bien, elle induit un climat serein propice aux apprentissages.

Plus largement, la notion de discipline est très personnelle. Elle renvoie à des principes fondamentaux comme le rapport à la norme, l'exercice de l'autorité et le respect des principes démocratiques du droit. Toute collectivité ne peut fonctionner durablement sans règles. De surcroît, la classe ou l'école est une collectivité tout à fait particulière, une collectivité imposée par l'obligation scolaire et établie pour faire accéder à des savoirs. À l'école, il ne s'agit pas seulement de vivre ensemble mais aussi d'entrer ensemble dans le savoir, d'apprendre ensemble « à faire société ». L'école est donc, par sa mission et dans son fonctionnement, un espace normatif particulier. Les normes y ont trait à l'apprentissage, à la socialisation et à la vie quotidienne.

La sanction est une indication graduée d'une règle bafouée. Elle a donc valeur de signe et, comme le pense B. Rey, « elle n'empêche rien, mais elle indique quelque chose ». Elle est un rappel assertif de la règle, elle pose donc une limite claire. Elle ne doit pas non plus trop tarder, elle doit intervenir au moment approprié pour ne pas laisser s'installer un comportement fautif sans le remettre en question.

Le rappel de la règle permet d'éviter qu'elle soit dévalorisée ou que l'autorité de celui qui doit la faire appliquer soit délégitimée.

Face aux incidents, aux transgressions multiples qui sont le quotidien d'une communauté scolaire, le choix de la sanction appartient en premier lieu aux acteurs de terrain. C'est évidemment l'équipe éducative qui choisit et applique la mesure disciplinaire la plus adéquate en fonction des circonstances mais aussi de la personnalité de l'élève impliqué. Il appartient à la direction de soutenir les enseignants en rappelant, chaque fois que c'est nécessaire, que les normes de l'école sont au service du climat de travail, au nom de la finalité première de toute institution scolaire qui est d'apprendre.

De nombreuses initiatives sont prises dans les écoles par les pouvoirs organisateurs, par les chefs d'établissement et par les équipes éducatives. Elles concernent aussi bien la formation des acteurs que la gestion du quotidien. Parfois, elles relèvent vraiment du projet d'établissement et s'inscrivent dans la durée.

Nous pouvons notamment citer l'expérience de l'école citoyenne où il s'agit de rétablir un maximum de dialogue entre les acteurs, de montrer que tout le monde est digne de respect et de réinviter chacun à un comportement citoyen.

Comme le note le philosophe, Bernard De-france, un formateur souvent invité lors des journées pédagogiques, on accède à l'ordre démocratique si l'on fait découvrir aux jeunes que l'on peut s'affirmer, négocier et convaincre l'autre par la parole, sans passer à l'acte et sans entrer dans un rapport de force physique. « Accepter la parole, c'est aller vers l'acceptation de la loi. » On observe d'ailleurs que la violence se situe parfois davantage dans les classes les plus jeunes parce que la maîtrise de la parole n'y est pas encore parfaitement acquise contrairement aux classes plus âgées où, grâce à l'enseignement, la parole est mieux maîtrisée.

Pour l'enseignement organisé par la Communauté française, l'arrêté du gouvernement du 12 janvier 1999 fixe les sanctions disciplinaires et les modalités selon lesquelles elles sont prises dans les établissements d'enseignement. Il permet aux écoles de prononcer des sanctions variées et adaptées à chaque situation. Des sanctions éducatives, réparatrices ou restauratrices sont également envisagées. Chaque jour, dans chaque établissement, des sanctions disciplinaires en tous genres sont prononcées à l'encontre d'élèves. Toutes les écoles ont un climat spécifique et une culture d'établissement. De surcroît, chaque élève est une per-

sonne distincte. L'éducation est une forme d'intervention permanente dans des situations toujours différentes, mouvantes et souvent inattendues.

Avec cette multitude de situations, il semble en effet difficile d'avoir une vue globale du régime de sanctions appliquées dans nos établissements scolaires. Ce n'est pas non plus un système de barèmes pénaux. La sanction doit s'adapter à la situation et à la personnalité de l'élève.

Il convient évidemment dans la mesure du possible de mettre l'accent sur le caractère pédagogique et éducatif de la sanction. Sinon quel but poursuivons-nous? Idéalement, la sanction doit permettre à l'élève de réparer son acte et de se sentir responsable de son comportement. La sanction doit être proportionnée et restauratrice du lien social ou interpersonnel. Idéalement, elle devrait s'accompagner d'un rituel réparateur à l'égard de la personne ou du groupe préjudicié.

Aujourd'hui, grâce à différentes formations, de nombreuses équipes éducatives sont très attentives à cette notion de rituel réparateur, surtout après un acte d'incivilité, de dégradation ou de violence envers une personne. Je ne doute pas que ces sanctions soient réellement, pleinement et adéquatement appliquées par nos éducateurs et enseignants sous la responsabilité des chefs d'établissements ou des pouvoirs organisateurs.

À cette fin, il importe de poser les exigences du droit dans le fonctionnement quotidien de l'école. Nul ne peut se faire justice. Nul ne peut être juge et partie. Nul ne peut être puni pour une faute qu'il n'a pas commise. Instituer la loi, c'est regarder l'autre comme un autre soi-même dans la réciprocité des droits et des devoirs.

Mes collaborateurs se penchent actuellement sur la problématique des exclusions définitives. Ils ont ainsi pu consulter différents acteurs, le service Droit des jeunes, la médiation scolaire et le délégué général aux Droits de l'enfant sur ce sujet. La création d'un espace de dialogue dans les établissements scolaires et l'intervention de tiers semblent de plus en plus nécessaires.

Concernant l'intégration des sanctions disciplinaires et leurs modalités dans le règlement d'ordre intérieur, l'arrêté du 12 janvier 1999 dispose en son article 3 que « les sanctions disciplinaires et les modalités, selon lesquelles elles sont prises en application du présent arrêté, doivent figurer dans le règlement d'ordre intérieur de chaque établissement organisé par la Communauté française. » Cette question rejoint la question plus vaste et générale du contenu et de la publicité des règlements d'ordre intérieur. Au mois de

septembre dernier, à ma demande, un groupe de travail a été mis en place au sein de l'administration pour rédiger une circulaire sur les règlements d'ordre intérieur des établissements organisés par la Communauté française. Il me semblait important d'y réfléchir et de mieux préciser les choses.

Ce groupe rédige actuellement un projet de circulaire visant à informer les acteurs de l'école et particulièrement les chefs d'établissement sur la question des règlements d'ordre intérieur. Cette circulaire comprendra notamment un chapitre sur les sanctions disciplinaires et rappellera la nécessité d'insérer les sanctions disciplinaires et les modalités, selon lesquelles elles sont prises, dans le règlement d'ordre intérieur.

Cette future circulaire rappellera également que le règlement d'ordre intérieur définissant les droits et devoirs de chacun dans le cadre de la communauté scolaire constitue un support pédagogique et éducatif exceptionnel. Comme dans le cas des notations, le but n'est pas la sanction mais bien l'amélioration de l'encadrement pédagogique. Elle encouragera le personnel éducatif à expliquer les règles et à susciter le débat sur le règlement d'ordre intérieur.

On connaît d'ailleurs toute une série d'écoles où les élèves participent à l'élaboration des règles. On sait que leur participation – cadrée, bien entendu – à l'élaboration de règles communes et au respect de celles-ci est un gage d'efficacité. Cette démarche développe la citoyenneté et le respect des autres et de la norme. De nombreuses écoles ont adopté cette façon de travailler.

Enfin, comme vous l'indiquiez, si la signature d'un contrat disciplinaire n'est pas reprise parmi les sanctions, on peut néanmoins constater leur multiplication dans la pratique. Ils peuvent être – cela dépend de la façon dont ils sont conçus, évidemment – un outil pédagogique et disciplinaire intéressant lorsqu'ils permettent de créer un espace de dialogue entre l'école, l'élève en difficulté et, le cas échéant, la famille qui joue aussi un rôle important.

La négociation de ce contrat disciplinaire permet alors à l'élève d'exprimer ses difficultés et son ressenti. Une fois qu'il les a exprimés, on peut mieux l'accompagner dans ses difficultés..

En revanche, un contrat disciplinaire ne doit pas contribuer à insécuriser un peu plus l'élève en difficulté. En effet, un contrat disciplinaire peut parfois être ressenti par l'élève comme la dernière chance de la dernière chance, comme une épée de Damoclès suspendue au-dessus de sa tête. Il doit être senti comme une opportunité de changer un

comportement inadéquat.

Pour conclure, je rappellerai que le but de l'école est d'inclure, de socialiser, d'apprendre mais aussi de fixer les limites. Le principe de réalité s'impose à tout citoyen mais aussi à tout élève. Il faut aussi responsabiliser.

Il est essentiel de renforcer la démarche préventive pour anticiper au maximum les dérapages. Dans cette perspective, il convient notamment de mettre l'accent sur la qualité de l'intervention de l'équipe éducative, sur le soutien offert par les CPMS et sur la formation des enseignants à la gestion des relations et des conflits.

On doit également accentuer le rôle éducatif et pédagogique des sanctions disciplinaires, notamment en faisant réfléchir l'élève sur sa responsabilité et en encourageant les mesures réparatrices parce qu'elles donnent du sens à la sanction et qu'elles permettent d'accroître la responsabilisation de l'élève.

L'exercice de l'autorité, s'il est nécessaire, doit toujours rester bienveillant et structurant.

**M. Olivier Saint-Amand (ECOLO).** – Madame la ministre, nous nous rejoignons sur de nombreux points ; j'en citerai quelques-uns.

L'école comme toutes les collectivités, comme la société dans son ensemble a besoin de règles. Quand on transgresse ces règles, la sanction s'impose. Vous avez eu raison de le rappeler et ma question n'éludait nullement cet aspect.

Par ailleurs, le choix des sanctions appartient aux acteurs de terrain. Les équipes éducatives, dans leur ensemble, doivent s'approprier cet aspect de l'éducation. C'est là que la Communauté française a un rôle à jouer, puisque nous pouvons aider les équipes éducatives, les soutenir dans ce travail, les conseiller voire les orienter vers différentes mesures à privilégier.

On a parlé des règlements d'ordre intérieur. Un grand travail a été accompli dans ce domaine pour inciter voire obliger les établissements à inclure les procédures de sanction dans les règlements d'ordre intérieur. Vous avez cité plusieurs expériences de terrain qui méritent certainement d'être partagées, dans une démarche de diffusion des bonnes pratiques.

Le contrat disciplinaire en fait partie.

La question des sanctions mériterait davantage d'attention. J'ai l'impression que les dispositions à prendre sont laissées à l'appréciation des écoles.

Ne devrait-on pas lancer une réflexion sur le

sujet en y associant l'une ou l'autre université, pour bien cerner la situation et envisager d'éventuelles mesures ?

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

#### 4 Interpellation de M. Richard Miller à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « École à domicile »

**M. Richard Miller (MR).** – Un article du quotidien *Le Soir* a récemment fait état d'un phénomène de plus en plus fréquent : déçus par l'école, des parents sont tentés par l'instruction à domicile. Certains créeraient même des communautés de parents pour prendre en charge l'éducation de leurs enfants.

Ce curieux phénomène rappelle les idées développées dans les années 60 et 70 par des auteurs comme Ivan Illich ou Paul Goodman en faveur de la suppression de l'école. L'instruction à domicile consiste à laisser l'enfant libre et maître de ses apprentissages, partant du principe qu'il apprend partout, au gré de ses expériences. Cette tendance serait en croissance constante en Belgique et concernerait un peu plus de mille enfants.

En Communauté française, les raisons invoquées sont multiples. Certains n'ont pas réussi à inscrire leur enfant dans l'école de leur choix et ont mal vécu les aléas du décret « inscriptions » ; d'autres sont effrayés par une école que l'on dit violente, en sous-effectifs, peuplée de professeurs déprimés ; d'autres n'ont trouvé que cette solution pour leurs enfants surdoués, hyperactifs ou dyslexiques ; d'autres encore veulent tout simplement passer plus de temps avec leur progéniture ou y voient un art de vivre, un acte citoyen ou de rébellion « alter-sociétale ».

L'internet, comme vous vous en doutez, joue un rôle important, voire central, dans ce type de scolarité. En effet, beaucoup de parents fondent l'enseignement à domicile qu'ils prodiguent à leurs enfants sur des recherches en ligne, avec les risques inévitables d'erreurs qui en découlent.

Dans cet esprit, une mère a créé, avec une poignée de parents, l'asbl « Maison des potentiels », qu'elle définit comme une alternative à l'école et destinée à être un lieu communautaire ouvert toute la journée, tous les jours de l'année. Son encadrement serait partagé par les parents cosignataires du projet.

Sans remettre en cause les objectifs des parents

qui prônent une éducation basée sur l'écoute des enfants et la confiance en la curiosité des jeunes, je me réfère à l'avis des experts en éducation qui s'inquiètent face au développement du phénomène. Ils estiment qu'un véritable fossé risque de se creuser entre les classes sociales. En effet, les parents qui créent une école pour leurs enfants sont forcément d'un niveau socio-économique plus élevé. Ce n'est pas dans les milieux issus de l'immigration que ce type d'initiative pourrait être prise.

Or la Belgique est déjà classée parmi les nations où les clivages sociaux sont entretenus par l'enseignement. Cette initiative se place clairement à contre-courant de la recherche de mixité sociale à laquelle nous aspirons.

Quel est votre point de vue sur ce phénomène qui semble s'amplifier en Communauté française ? Disposez-vous de données précises sur les parents qui choisissent ce type d'éducation ? Avez-vous connaissance d'initiatives similaires à celle de l'asbl « Maison des potentiels » ? L'article du journal *Le Soir* suggère que les parents qui optent pour l'enseignement à domicile sont d'un niveau socio-économique assez élevé. Confirmez-vous cette information ? Disposez-vous de données précises les concernant ?

Comment la Communauté française gère-t-elle le manque de lignes directrices de l'éducation à domicile ? Met-elle des outils à disposition des parents qui optent pour ce type d'enseignement afin de leur faciliter la tâche ou, tout au moins, pour leur fournir une base sur laquelle s'appuyer ? Comment s'opère l'évaluation des connaissances acquises ?

Sans vouloir remettre en cause la liberté des parents, j'aimerais souligner les risques que recèle cette pratique. C'est spécialement sur cet aspect de la question que je souhaiterais vous entendre, madame la ministre.

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – J'ai également pris connaissance de l'article du journal *Le Soir* paru fin novembre dont vous avez très bien exposé le contenu.

Il faut distinguer l'instruction à domicile ou *Home schooling* et un de ses dérivés, le *unschooling* qui laisse l'enfant libre et maître de ses apprentissages. L'instruction à domicile consiste à scolariser son enfant en dehors d'une école organisée, subventionnée ou reconnue par la Communauté française. Relèvent de ce type d'enseignement les mineurs scolarisés à la maison ou dans un établissement scolaire privé non organisé, subventionné ou reconnu par la Communauté française

ou par une autre Communauté, et les mineurs placés en IPPJ.

Le responsable légal qui s'engage à scolariser son enfant à la maison est libre de choisir les moyens à mettre en place pour assurer son apprentissage. Certains font appel à internet, inscrivent leur enfant aux cours par correspondance, engagent un professeur privé ou s'organisent en asbl. L'instruction à domicile est réglementée par le décret du 25 avril 2008 fixant les conditions pour satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française.

Le dispositif mis en place laisse la liberté aux parents de choisir le mode d'enseignement qui convient le mieux à leur enfant ou à leur capacité d'enseigner telle ou telle matière.

Cependant, tout n'est pas permis. Les parents doivent présenter leur enfant au contrôle du niveau des études organisé par le service général de l'inspection. Ces contrôles ont pour but de s'assurer que l'enfant reçoit un encadrement suffisant et adéquat en fonction de ses besoins et de son potentiel. Il appartient au service général de l'inspection de s'assurer que l'enseignement dispensé permet au mineur d'acquérir un niveau d'études équivalent au socle de compétences, aux compétences terminales, au savoir requis et aux compétences minimales fixées par le décret « missions » du 24 juillet 1997. Le mineur qui échoue deux fois de suite à ces contrôles doit réintégrer l'enseignement organisé ou subventionné.

Les parents doivent également inscrire leur enfant aux épreuves certificatives de base des premier et deuxième degrés dans les délais impartis par la législation. En cas de deux échecs consécutifs à l'une des deux dernières épreuves certificatives, le mineur doit réintégrer l'enseignement organisé ou subventionné.

Ces contrôles permettent de mettre en lumière les faiblesses éventuelles des outils pédagogiques utilisés par les responsables légaux et leurs partenaires. Néanmoins, les comptes rendus de ces contrôles concernent toujours les mineurs eux-mêmes et non les organisations privées qui soutiennent éventuellement l'encadrement scolaire de ces jeunes. Les services de l'administration n'ont donc pas d'informations sur l'asbl évoquée dans l'article, ni sur le niveau socio-économique des parents optant pour l'enseignement à domicile.

Pour l'année scolaire 2009-2010, l'administration a recensé 256 mineurs d'âge placés en IPPJ, 527 déclarés scolarisés à domicile et 698 bénéficiant d'un enseignement dans une école privée.

À ce propos, le Lycée français Jean Monnet, la *Japanese School of Brussels* et l'École Hellénique de Bruxelles viennent récemment d'être reconnues par le gouvernement, sur la base de l'article 3, 3e du décret du 25 avril 2008. Les élèves fréquentant ces écoles ne seront donc plus considérés comme des élèves scolarisés à domicile. Cela impliquera des différences de chiffres par rapport au passé. Ainsi, le nombre d'élèves scolarisés en école privée ne tient pas compte de la population de ces trois établissements.

Pour l'année scolaire 2010-2011, le service de la direction générale de l'enseignement obligatoire a répertorié 597 mineurs d'âge scolarisés à domicile, contre 527 l'année précédente.

La Communauté française ne met pas d'outils spécifiques à la disposition des parents qui optent pour l'enseignement à domicile. Les familles ayant fait ce choix peuvent faire appel aux ressources de l'enseignement à distance organisé par la Communauté française. En effet, ces programmes, qui constituent un guide d'accompagnement, peuvent servir de base pour assurer un enseignement à domicile.

Enfin, la liberté des parents de scolariser leur enfant à domicile est un droit reconnu par la Constitution. Il convient dès lors de respecter et d'assurer cette liberté de choix.

Si vous avez tendance à croire que l'enseignement à domicile est l'apanage des classes aisées, je dirai plutôt qu'il s'agit d'une chance manquée. L'école est un lieu de vie, d'échange et de rencontre avec une population diversifiée. Ce n'est pas simplement un lieu où l'on peut apprendre gratuitement le français, les mathématiques, les sciences ou l'histoire, c'est avant tout une école de vie et d'enrichissement social et personnel.

**M. Richard Miller (MR).** – Il s'agit effectivement d'un sujet assez complexe, comme en témoigne la réponse de la ministre.

Il y a, d'une part, la liberté constitutionnelle des parents qui doit être respectée et, d'autre part, le droit des personnes à développer un regard critique sur le système scolaire. Il est intéressant de constater que la Communauté française n'est pas dépourvue d'outils puisqu'il y a l'enseignement à distance et l'évaluation des connaissances des élèves.

Ce phénomène est réel. Comme le montrent les chiffres communiqués par l'administration, plusieurs centaines d'élèves sont en effet concernés par ce type d'enseignement et leur nombre ne cesse d'augmenter.

Je partage le point de vue de la ministre. Si la liberté des parents doit être respectée, il est quand même regrettable que ces enfants ne fréquentent pas une école publique avec tout ce que cela implique en termes de socialisation.

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

## 5 Ordre des travaux

**M. le président.** – Les questions adressées à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, par Mme Sybille de Coster-Bauchau, intitulée « Mise en place de cellules « bien-être » expérimentales » et par M. Marc Elsen, intitulée « État de la mise en œuvre du décret « culture école » » sont reportées.

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

## 6 Questions orales (Article 78 du règlement)

### 6.1 Question de M. Matthieu Daele à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Inclusion des enfants présentant un handicap dans l'enseignement ordinaire »

**M. Matthieu Daele (ECOLO).** – Madame la ministre, je souhaiterais aborder avec vous le problème des offres d'enseignement pour les enfants présentant un handicap.

En se plaçant dans une logique d'inclusion sociale et, plus particulièrement, d'inclusion scolaire des enfants handicapés – conception à laquelle j'adhère évidemment –, ne conviendrait-il pas de se poser la question suivante : quelle école proche de son domicile peut-elle accueillir ces enfants et les intégrer de la meilleure manière possible, tout en leur offrant l'encadrement spécialisé dont ils ont besoin, à l'instar de ce qui existe en France par exemple,

Sans remettre en cause l'importance de l'enseignement spécialisé, il m'apparaît urgent de réfléchir à la capacité de l'enseignement « ordinaire » d'accueillir davantage d'enfants handicapés. Cet accueil peut présenter de nombreux avantages, notamment une plus grande facilité sur le plan des

transports, une intégration accrue dans la vie du quartier et un enrichissement mutuel des enfants.

Où en est la réflexion de notre Communauté à ce sujet ? Quelles formations propose-t-on aux enseignants et directions de l'enseignement fondamental ou secondaire ? Quels moyens matériels met-on à la disposition des écoles pour l'accueil de ces enfants ?

Enfin, parce que l'inclusion dans l'enseignement ordinaire n'est pas « la » solution pour tous les enfants handicapés, envisagez-vous la mise en place d'écoles spécialisées pour tous les types de handicap, par zones géographiques limitées, et ce afin de réduire la durée de transport pour ces enfants ? En ce sens, un cadastre de ces écoles existe-t-il déjà ? Dans quelles régions les manques sont-ils les plus criants ?

Depuis la mise en place des mesures du décret de 2009, le nombre d'enfants intégrés est passé de 500 à 800 élèves. Dans les discussions budgétaires, vous avez indiqué qu'il y aurait un financement structurel de ces mesures favorisant l'intégration scolaire des enfants handicapés. Madame la ministre, ce financement aura-t-il une influence sur vos projets et initiatives en la matière ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – L'éducation inclusive est un processus continu grâce auquel les établissements scolaires ordinaires sont transformés pour que tous les élèves bénéficient d'un soutien leur permettant de concrétiser leurs potentialités sur le plan scolaire et sur le plan social.

Cette approche suppose l'élaboration d'un système global et évolutif dans lequel les écoles spécialisées deviendront de plus en plus des centres de ressources à la disposition des services éducatifs et d'accompagnement. Il faut considérer ce processus comme faisant partie intégrante du développement d'une société pour tous. L'éducation inclusive ne se concrétisera que par la voie de partenariats, de mises en réseaux, d'apprentissages communs par tous les acteurs concernés. Cette volonté suppose une vision commune et un engagement énergétique à tous les niveaux.

En Communauté française, nous avons la chance de bénéficier d'un enseignement spécialisé de qualité depuis près de quarante ans. Il a suivi l'évolution de la société et s'est adapté aux besoins des familles en matière d'intégration. Le décret du 5 février 2009, entré en vigueur le 1er septembre 2009, a démontré combien les attentes étaient importantes puisque, pour cette année scolaire 2010-2011, 843 élèves sont intégrés dans l'enseignement

ordinaire et sont accompagnés par du personnel de l'enseignement spécialisé.

Les parents disposent désormais de trois possibilités : l'école ordinaire, l'école spécialisée et l'école intégrée. L'approche inclusive n'empêche bien entendu pas un élève à besoins spécifiques de fréquenter une école spécialisée si la situation le requiert. Notre objectif prioritaire est de trouver l'école où l'élève à besoins spécifiques se sentira le mieux. Le but n'est pas d'intégrer tous les élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire avec pour corollaire la fermeture des écoles spécialisées. Dans les partenariats qui se nouent, l'expertise des écoles spécialisées est fondamentale.

Le système français ne me semble pas tellement efficace. La loi de février 2005 a jeté les bases d'une intégration des élèves handicapés mais les moyens de la concrétiser n'ont pas suivi. Les auxiliaires de vie scolaire chargés d'accompagner les élèves ont un statut précaire, sont généralement payés au Smic et ne disposent pas d'une formation spécifique. Leur nombre est limité et le budget qui leur est réservé est en diminution alors que les demandes se multiplient. Des milliers d'enfants sont actuellement dans l'impossibilité d'être scolarisés. Il suffit de compter les élèves français qui passent la frontière afin de rejoindre nos écoles spécialisées, pour appréhender les effets pervers d'une loi, certes généreuse, mais difficilement applicable en raison d'une insuffisance de moyens.

La Communauté française s'est engagée dans une politique d'intégration volontariste. En l'espace de seize mois, le décret a permis à nonante-neuf écoles spécialisées de développer des partenariats avec deux cent quatre-vingt six écoles ordinaires grâce au décret. Nous n'avons rien imposé, nous avons simplement facilité l'intégration en levant la majorité des freins qui bloquaient le processus. Le rapport général du service de l'inspection sur l'intégration met en évidence les éléments positifs et ceux qui méritent d'être améliorés. Il est certain que le décret devra évoluer mais il faut lui donner le temps de la maturation.

Tous les réseaux proposent un accompagnement des équipes dans les formations sur site ou en réseau mais aussi grâce à l'aide des conseillers pédagogiques qui ont été sensibilisés à ce sujet.

Quant à l'IFC, huit sessions sont organisées à ce propos pour 69 membres du personnel en 2010-2011. Pour les trois dernières années, près de vingt-cinq sessions sur l'intégration ont été organisées pour 286 membres du personnel.

Des moyens matériels sont mis à la disposition des écoles pour accueillir ces enfants. Tous

les élèves ne doivent pas en disposer. La présence d'un matériel adapté se justifie sans doute pour les élèves atteints d'un handicap moteur ou sensoriel. Les familles peuvent se faire aider grâce aux services de l'Awiph en Wallonie ou de Phare à Bruxelles.

Le transport scolaire me préoccupe ainsi que mon collègue Philippe Henry. Cela a été dit, la Communauté compte 311 implantations d'enseignement spécialisé. Leur nombre a augmenté depuis la création de l'enseignement spécialisé en 1970. Il fallait en effet faire face à l'augmentation du nombre d'élèves qui y sont scolarisés et à la prise en charge d'élèves handicapés, et particulièrement les polyhandicapés, autistes, aphasiques ou dysphasiques, dont les besoins spécifiques rendaient nécessaires la création de nouvelles structures adaptées.

Le conseil général de l'enseignement spécialisé a analysé l'offre de ce type d'enseignement et a mis en évidence les difficultés qui devraient faire l'objet d'une réflexion sur la création de nouvelles écoles ou implantations. Globalement, il manque des places dans les écoles de type 2 et 3 à Bruxelles. En Wallonie, il manque des établissements de type 6 et 7 dans les provinces du Luxembourg, du Brabant wallon et de Namur.

Un groupe de travail s'est réuni dans mon cabinet avec les différents réseaux d'enseignement pour étudier la question, mais, dans le contexte actuel, il n'est pas facile de trouver des solutions immédiates. Des pistes existent et méritent d'être creusées, d'autant que certains types d'enseignement nécessitent parfois le soutien de structures thérapeutiques ou psycho-éducatives qui dépendent d'autres secteurs que celui de l'enseignement.

Suite à la réunion conjointe des gouvernements francophones du 28 octobre 2010, un groupe de travail chargé de déposer une note sur les transports a été créé. Nous avons une responsabilité collective, mon collègue Henry et moi-même, dans ce domaine. Il ne sera pas facile d'augmenter le nombre d'écoles spécialisées sans mettre en péril celles qui existent déjà. Un nombre minimum d'élèves est en effet nécessaire pour qu'un établissement puisse rester ouvert.

J'en viens au financement des projets d'intégration. L'inscription administrative pour les intégrations temporaires ou totales permet à l'école spécialisée de comptabiliser l'élève pour dégager des périodes d'accompagnement. Le problème principal réside dans le fait que les élèves inscrits dans l'enseignement ordinaire le 15 janvier de l'année précédant l'intégration sont comptabili-

sés pour l'année dans l'enseignement ordinaire qui va donc conserver son capital période le 1er septembre suivant, alors que l'enfant sera inscrit administrativement dans l'enseignement spécialisé.

L'école spécialisée peut dans ce cas être mise en difficulté. Cela dépend bien sûr de la taille de l'école et du volume global de périodes disponibles pour l'organisation de la structure d'enseignement spécialisé et des projets d'intégration.

J'ai octroyé plus de 950 périodes de dérogation pour la prochaine rentrée scolaire aux écoles ayant introduit cette demande en vertu de l'article 148 du décret du 3 mars 2004. Ce système est complexe mais il est essentiel. Il dépasse largement le cadre symbolique d'une inscription purement administrative dans l'enseignement spécialisé. Il tend à positionner ce type d'enseignement et à responsabiliser l'ensemble des acteurs lors de l'installation d'un processus d'intégration.

Le budget réservé à l'octroi des dérogations ainsi que celui pour l'accompagnement adapté des élèves en intégration permanente totale a clairement facilité l'augmentation du nombre d'élèves scolarisés dans l'enseignement ordinaire.

**M. Matthieu Daele (ECOLO).** – Je partage le principe que l'élève doit suivre l'enseignement qui lui convient le mieux, qu'il soit ordinaire, spécialisé ou en intégration. L'augmentation de 511 à 843 élèves inscrits dans ce processus montre que de nombreux enfants en ont besoin. Ce dispositif doit être pérennisé et amplifié. La France n'est pas un modèle en soi mais certains de ses principes peuvent nous inspirer.

Vous avez parlé des dispositifs matériels, principalement pour les enfants souffrant d'un handicap physique, mais des moyens pédagogiques adaptés sont également nécessaires pour les élèves handicapés mentaux.

Je ne peux que vous encourager à résoudre le manque d'écoles pour certaines formes de handicap, les types 2 et 3 à Bruxelles, et 6 et 7 en Wallonie. C'est un casse-tête auquel nous devons nous attaquer pour tous les enfants pour lesquelles il n'y a qu'une offre faible ou inexistante d'enseignement adapté à proximité de leur domicile.

## 6.2 Question de M. Yves Reinkin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Réintégration scolaire des enfants après un séjour à l'hôpital »

**M. Yves Reinkin (ECOLO).** – Sous la législation précédente, nous avons beaucoup travaillé

sur le problème de l'inclusion et de l'intégration scolaires. Vous poursuivez aujourd'hui dans cette voie. Vous avez fait un excellent choix en engageant M. Delsarte dans votre cabinet car il a une vue globale de la question.

En novembre 2009, le parlement fédéral a voté à l'unanimité – ce qui doit être assez exceptionnel vu le contexte que nous connaissons – une résolution sur le droit des enfants et adolescents séjournant en hôpital ou en service psychiatrique. Parmi les recommandations adressées au gouvernement fédéral et aux entités fédérées, la quatrième demande « de veiller au mieux, et dans l'intérêt de l'enfant et de l'adolescent séjournant en hôpitaux ou en services psychiatriques, au respect du droit à l'enseignement et, pour faciliter la réinsertion de celui-ci, de veiller à ce que les communautés autorisent l'inscription en cours d'année ». J'avoue que j'ai été surpris. À ma connaissance, c'est déjà le cas dans notre Communauté. Je suis donc allé vérifier ce qui avait induit cette demande et j'ai relu les auditions. Ce faisant, je me suis dit que l'on ne devait pas forcément toujours prendre pour argent comptant la parole des experts.

Bref, en l'occurrence cette résolution est le résultat de l'audition au parlement fédéral de Philippe Kinoo, professeur à l'UCL-St Luc, spécialiste des troubles pédo-psychiatriques qui, lors de son intervention, a relevé trois manquements dans la prise en charge des enfants et adolescents séjournant en hôpital ou en service psychiatrique.

L'un d'entre eux concerne directement la Communauté française : « à la sortie d'hôpital, dit-il, bon nombre d'enfants, par manque de possibilité de prise en charge alternative, restent confinés à l'hôpital. La pénurie touche les services K, les places dans le régime de l'Aide à la jeunesse et les écoles adaptées. Alors que le retour dans les écoles d'origine est impossible trouver une place dans une école adaptée n'est possible au plus tôt qu'au mois de septembre qui suit le diagnostic et la décision d'orientation. »

Confirmez-vous ou infirmez-vous les dires du Dr Kinoo ? Est-il vrai que des enfants quittant l'hôpital ne peuvent réintégrer l'école avant la rentrée scolaire suivant l'hospitalisation ? Ce problème a-t-il été résolu grâce à l'ouverture en septembre 2010 de deux écoles spécialisées de type 5 ? Dans la négative, quelles solutions envisagez-vous ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Il est vrai qu'il y a parfois des difficultés sur le terrain. Cela dit, il peut y avoir une différence entre l'identification exacte d'un problème

et les conclusions tirées par des experts, qui ne le sont évidemment pas en tout.

J'ai pris connaissance du rapport des auditions réalisées préalablement au vote de la résolution relative aux droits des enfants et des adolescents séjournant en hôpitaux ou en services psychiatriques. J'ai analysé ce que le Dr Kinoo entendait par « manque de place dans les écoles adaptées ». Il s'avère qu'il dirige un service pédopsychiatrie à l'hôpital Saint-Luc de Bruxelles et que les enfants et adolescents qui y séjournent bénéficient de l'accompagnement d'enseignants par le biais de l'enseignement spécialisé de type 5.

Les élèves concernés présentent des problèmes d'autisme sévère, des troubles psychotiques ou envahissants du développement. Les élèves qui fréquentent ce service viennent généralement de l'enseignement spécialisé et, plus rarement, de l'enseignement ordinaire. Si les élèves sont couverts par un certificat médical, leur réintégration dans l'école d'origine est automatique.

Par contre, si ces élèves n'ont jamais fréquenté d'école ou s'ils doivent changer de type d'enseignement à leur sortie d'hôpital, il se peut que les parents rencontrent des difficultés à trouver immédiatement une place dans une école à proximité de chez eux.

Je vous rassure tout de suite, l'inscription dans l'enseignement spécialisé est possible à n'importe quel moment de l'année. Cela se pratique d'ailleurs. Mais il arrive parfois que des écoles soient dans l'incapacité d'accueillir de nouveaux élèves et doivent, dès lors, le signaler à l'administration. Les directions doivent alors délivrer une attestation prouvant le manque de place dans leur établissement. Les parents ont la possibilité d'interpeller le service de l'obligation scolaire et de se faire aider dans la recherche d'une structure adaptée pour leur enfant.

La création, en septembre dernier, de structures d'enseignement de type 5 a permis la scolarisation d'élèves dans un hôpital de type traditionnel et dans une structure psychiatrique. La volonté du gouvernement était de maintenir un lien avec le système scolaire pour ces jeunes particulièrement fragilisés. Je suis convaincue que nous devons tout mettre en œuvre pour garantir à tous les élèves ce droit fondamental à l'éducation.

Par ailleurs, les travaux du groupe inter-réseaux chargé de trouver des solutions pour augmenter l'offre d'enseignement à Bruxelles pour les élèves souffrant d'autisme, devraient également apporter une solution pour les cas, assez rares, de manque de place. Cette question ne concerne

d'ailleurs pas uniquement les enfants hospitalisés dans le service du Dr Kinoo.

**M. Yves Reinkin (ECOLO).** – Madame la ministre, si je comprends bien, vous évoquez la création d'une nouvelle école à Bruxelles pour les enfants autistes.

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – En effet.

**M. Yves Reinkin (ECOLO).** – Je suis rassuré par la certitude que, comme nous l'avions pensé, un enfant retrouve sa place à l'école automatiquement après une hospitalisation.

Il reste cependant quelques cas d'enfants qui doivent trouver une école parce qu'ils n'étaient pas scolarisés avant leur hospitalisation. Comme vous le signaliez, les services qui suivent ces enfants devraient connaître et se mettre rapidement en contact avec les services d'accompagnement, afin de leur trouver une place. Les parents concernés, même s'ils ne sont pas nombreux, rencontrent déjà assez de difficultés pour aménager le mieux possible la vie de leur enfant. Les services d'aides à l'intégration, entre autres, pourraient être renforcés, de sorte que les parents ne soient pas aussi démunis.

Nous devons veiller à ce que les hôpitaux connaissent effectivement l'existence de ces services d'accompagnement. Le professeur Kinoo n'a certainement pas voulu dénigrer le travail de notre Communauté mais il ne semble pas pour autant au courant de l'existence de ces services d'aide à l'intégration.

Nous devons aussi faire mieux connaître ces services d'accompagnement afin que les familles soient les moins démunies possible dans la recherche d'une école pour leur enfant.

## 7 Ordre des travaux

**M. le président.** – Les questions de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulées « Stéréotypes dans les manuels scolaires en Communauté française » et « Suites réservées à la question de la scolarisation des enfants Roms », sont reportées.

## 8 Questions orales (Article 78 du règlement)

### 8.1 Question de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Échanges linguistiques »

Mme Barbara Trachte (ECOLO). – Ma question fait suite à celle que vous avait posée en juin dernier M. Reinkin, sur le suivi réservé au protocole d'accord signé en 2009 par les ministres de l'Enseignement des trois Communautés. Cet accord contient plusieurs volets dont la plupart concernent vos compétences relatives à l'enseignement obligatoire.

Un premier volet porte sur les échanges d'enseignants de langues à Bruxelles, aussi bien pour l'enseignement fondamental que secondaire. Les classes de troisième à sixième primaire et les première et deuxième années de l'enseignement secondaire seraient concernées. Il s'agit de permettre à une école de l'enseignement de la Communauté flamande et à une école de l'enseignement de la Communauté française de nouer un partenariat et d'échanger leurs enseignants de langues.

L'objectif annoncé dans le protocole d'accord était d'arriver pour cette année à trente partenariats, soit deux fois trente écoles. Malheureusement, force est de constater que l'on est bien loin du compte puisque, pour l'année à venir, à ce stade, seulement quatre ont été pour deux fois quatre écoles. Il s'agirait même de couples d'écoles se situant dans la même rue. C'est en tout cas ce qui ressort de la réponse du ministre Smet à une question écrite déposée au parlement flamand. Ce chiffre relativement faible est d'autant plus regrettable qu'il témoigne non pas d'une stagnation du nombre de partenariats, mais d'une baisse sensible de ceux-ci en un an seulement.

Entre le moment où j'ai déposé ma question et ce jour, j'ai constaté qu'une circulaire avait été à nouveau envoyée aux écoles. Il s'agit en fait de la répétition d'une circulaire antérieure qui fixe cependant une nouvelle date limite, soit le 14 janvier 2011, pour l'introduction par les écoles des demandes de partenariat. Il est donc possible que d'ici à cette date, de nouvelles écoles introduisent une demande. J'y reviendrai en temps utile.

Madame la ministre, à ce stade, je souhaiterais obtenir des explications sur cette évolution. Malgré l'envoi d'une telle circulaire à toutes les directions d'école en juin 2010, le nombre de partenariats est en baisse. Il avait été annoncé qu'en

synergie avec les services de l'Inspection et du pilotage, ces projets seraient davantage médiatisés et accompagnés. Pouvez-vous nous détailler ces mesures qui, vu les chiffres cités, semblent avoir manqué leur objectif? En dehors de la circulaire, d'autres formes de médiatisation ou d'encouragement de ces partenariats sont-elles prévues? Ne conviendrait-il pas de procéder, après le 14 janvier, à l'évaluation du nombre d'écoles inscrites? Dans l'éventualité où ce nombre demeurerait peu élevé, ne faudrait-il pas chercher à savoir pourquoi ce processus ne rencontre pas le succès espéré?

Nous avons appris que la Communauté flamande avait d'ores et déjà pris contact avec les écoles qui sont sorties du projet cette année afin d'évaluer les difficultés rencontrées. Que compte entreprendre la Communauté française, vu que le 14 janvier prochain, de nouvelles écoles se seront peut-être inscrites dans cette dynamique?

Cette question parlementaire est aussi l'occasion de revenir sur les autres volets de ce protocole d'accord et sur l'état d'avancement de vos échanges avec le ministre Smet en matière d'échanges d'enseignants *native speakers*.

Le protocole d'accord signé par les ministres de l'enseignement a mis sur pied des échanges entre directions, classes, enseignants et étudiants. L'ensemble est coordonné par le Fonds Prince Philippe qui sélectionne les projets de partenariat que lui soumettent les acteurs de l'enseignement.

Cette année encore, le succès est au rendez-vous puisque pas moins de 79 partenariats sur 89 candidatures ont été sélectionnés, soit 158 établissements scolaires. Le contraste entre le succès des projets soutenus par le Fonds Prince Philippe et la diminution des échanges entre enseignants de langue s'explique sans doute en partie par le fait que les premiers sont encouragés par un système de bourse. Néanmoins, il semblerait qu'une part importante de l'explication réside également dans l'implication et la participation active des élèves au projet du Fonds Prince Philippe.

Si la clé du succès de ce genre de projets se trouve dans leur appropriation et leur investissement par les élèves, n'y aurait-il pas tout intérêt, madame la ministre, à en tirer des enseignements, précisément dans le cadre des échanges entre enseignants?

Enfin, dans votre réponse à M. Reinkin, vous disiez que le ministre Smet souhaitait prendre le temps d'analyser votre proposition de congé permettant d'enseigner dans l'autre communauté. Ce dossier a-t-il avancé?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de

l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Je vous remercie pour cette question car elle nous permet de faire le point sur le dossier des échanges linguistiques avec la Communauté flamande, dossier qui, malgré quelques difficultés, nous tient à cœur.

Tout d'abord, je rappelle que les échanges linguistiques que vous évoquez dans la première partie de votre question concernent les écoles fondamentales et secondaires situées sur le territoire de la Région de Bruxelles-capitale où coexistent des écoles francophones et néerlandophones. L'ensemble de la Communauté française et de la Communauté flamande n'est pas concerné. De tels échanges visent à tirer parti de la réalité propre aux écoles situées sur le même territoire et souvent proches les unes des autres.

Ce projet initié lors de l'année scolaire 2007-2008 consiste en l'échange de professeurs à deux niveaux de la scolarité, dans le primaire, en troisième, quatrième, cinquième ou sixième année, et dans le secondaire, en première et en deuxième année. Il donne la possibilité à des professeurs néerlandophones d'enseigner durant une période déterminée dans des établissements scolaires à des élèves francophones, et réciproquement.

Ces échanges permettent ainsi à des professeurs de bénéficier d'un bain linguistique et culturel dans une école voisine et aux élèves de bénéficier de l'enseignement de *native speakers*.

Mon collègue flamand, le ministre Pascal Smet et moi-même, tenons particulièrement à encourager ce système d'échanges. C'est la raison pour laquelle, comme je l'ai indiqué à M. Reinkin, un processus d'évaluation de ces projets a été mené conjointement avec nos deux cabinets et administrations concernés.

Une réunion d'évaluation s'est tenue le 16 juin dernier en présence de représentants des écoles participantes en 2009-2010 et de certaines qui avaient renoncé. Nous avons considéré qu'il était intéressant de connaître les raisons de leur défection. Cette réunion organisée par nos deux cabinets avait plusieurs objectifs : relever les points positifs, répertorier les difficultés d'ordre budgétaire, organisationnel ou qualitatif, recueillir des pistes d'amélioration et témoigner aux acteurs de terrain tout l'intérêt que nous portons à ces projets.

À la suite de cette réunion, les deux cabinets et administrations se sont réunis pour analyser les propositions et pour réécrire la circulaire en prenant précisément en compte les pistes d'amélioration et les difficultés soulevées lors de la réunion du 16 juin en vue de rendre plus attractifs et

plus facilement opérationnels les projets entre les écoles.

Un soutien accru à ces projets a dès lors été envisagé et mis en œuvre de la manière suivante. D'abord, il s'agit de favoriser la connaissance et la médiatisation de ces projets. Peut-être ne sont-ils pas encore assez connus ? Ensuite, nous pourrions impliquer plus fortement l'administration et les services d'inspection dans la gestion courante du projet, pour en avoir un suivi administratif et pédagogique et être proche des écoles pour pouvoir, éventuellement, les accompagner et les aider. Il s'agit aussi d'instaurer progressivement un *coaching* commun des directions et des enseignants des écoles participantes, et d'organiser un événement de clôture et d'évaluation à la fin de chaque année scolaire pour mettre en évidence ces partenariats.

Comme vous l'avez lu dans la réponse écrite du ministre Smet, aujourd'hui seules quatre écoles flamandes et forcément quatre écoles francophones ont souhaité reprendre un projet d'échange linguistique à partir du mois d'octobre dernier, contre onze accords de collaboration l'année précédente, dix-neuf en 2008-2009 et quatre en 2007-2008. Notre objectif commun était de trente partenariats pour la Région de Bruxelles.

À cela, il faut ajouter que deux écoles flamandes et deux écoles francophones nous ont avertis qu'elles envisageaient de reprendre ces échanges au second semestre, à partir de janvier 2011, dans la mesure où une nouvelle possibilité le permet, à la suite de l'évaluation de juin dernier. C'était une des demandes ; autant l'encourager. Deux autres écoles flamandes et deux francophones nous ont fait part de leurs hésitations et ont demandé un délai de réflexion avant de lancer une collaboration éventuelle en janvier.

Nos deux cabinets et administrations n'ont pu que dresser un constat de désaffection de ces projets d'échange, lors de la réunion d'approbation des projets du 21 septembre dernier. Nous avons alors décidé en collaboration que les écoles qui avaient abandonné le projet recevraient, avec leur accord, la visite conjointe d'un membre de l'administration flamande et de l'administration de la Communauté française afin de voir pourquoi ces écoles avaient renoncé à ces échanges. Cette démarche n'a donc pas été faite par la seule Communauté flamande mais, comme tout le processus, par les deux Communautés. J'y vois un signal fort.

Lors des six entretiens avec les directions d'école et les équipes pédagogiques menés en octobre dernier, les principales causes d'abandon soulevées sont les suivantes : des problèmes ad-

ministratifs – notamment une question d’assurances pour les déplacements des enseignants ou des élèves en cas d’activités extérieures –, des difficultés de contact entre écoles et enseignants des deux communautés, des méthodes d’apprentissage divergentes dans certains cas, des différences importantes du nombre d’élèves entre les classes flamandes et francophones, un calendrier scolaire différent – les congés ne tombent pas toujours exactement au même moment –, de nombreux élèves allochtones, pour lesquels le français ou le néerlandais est la deuxième ou troisième langue. Il faut également citer l’investissement temporel. Certaines écoles mettent l’accent sur la nécessité de détacher un enseignant pour remplir uniquement cette mission dans les écoles de l’autre communauté. Les enseignants invités se sentent parfois un peu perdus dans l’école de l’autre communauté, surtout s’ils maîtrisent moins bien l’autre langue. Enfin, la distance et la peur de l’inconnu peuvent être des freins importants. D’ailleurs, seules des écoles mitoyennes ont renouvelé leur collaboration ce semestre-ci.

Ces constats ont été entendus par nos administrations respectives et nous en tiendrons compte dans nos contacts futurs avec les écoles, ainsi que pour la circulaire de l’année prochaine.

Ces échanges sont des outils appropriés aux écoles qui sont bien entendu libres de les utiliser ou non. À nous de les rendre plus attractifs, moins contraignants, plus souples, de régler certains paramètres afin que ces instruments correspondent le mieux possible aux opportunités de terrain.

En outre, nous avons relancé la médiatisation du projet pour le faire mieux connaître ; un article a été publié dans le magazine *Prof* de décembre, ainsi que dans son équivalent néerlandophone ; la circulaire a été envoyée à nouveau dans les écoles pour le deuxième trimestre ; la visite d’une école participante pourrait être organisée avec mon homologue afin de mettre en évidence le travail qui y est fait.

Après concertation, la Communauté flamande a contacté toutes ses écoles en Région bruxelloise pour leur rappeler le projet et tenter de trouver avec nous des partenaires francophones et néerlandophones.

Une séance d’information et de formation à l’attention des écoles participantes ou intéressées a été organisée par les deux Communautés, le 27 octobre dernier. Pour les soutenir, nous avons invité des experts à traiter de l’apprentissage spécifique du français et du néerlandais comme langues étrangères.

Vous l’aurez constaté, toutes les démarches sont menées en concertation et en collaboration étroites, tant entre les cabinets des deux ministres qu’entre les administrations des deux communautés. Nous envoyons ainsi un signal fort aux écoles et aux deux administrations quant à l’échange de bonnes pratiques.

Mon soutien et celui du ministre Smet à ces projets ne relèvent pas d’un acharnement comme on peut parfois l’observer à l’échelon fédéral dans les discussions communautaires actuelles, ils résultent de notre conviction profonde du bien-fondé de ces échanges qui ne peuvent qu’être bénéfiques et améliorer les compétences linguistiques des élèves, néerlandophones et francophones.

Les préjugés et les tensions culturelles sont moins présents dans les écoles ayant participé au projet.

Les échanges entre directions, classes, enseignants et élèves, coordonnés et financés par le Fonds Prince Philippe, poursuivent un objectif similaire, même si leurs modalités sont totalement différentes. J’ai déjà exposé les principales causes de l’abandon relatif des projets bruxellois, notamment l’absence d’incitant financier. En revanche, les quatre-vingts partenariats annuels dans le cadre du Fonds Prince Philippe continuent.

Avec les ministres Pascal Smet et Olivier Paasch, je me réjouis du succès rencontré chaque année par les échanges du Fonds Prince Philippe. Les projets sont variés : préparation et organisation d’une excursion commune, accueil d’une classe pendant plusieurs jours, contacts réguliers sur Internet.

Quant à l’idée d’un congé qui favoriserait l’enseignement dans une autre communauté, le ministre Smet m’a répondu que cette possibilité existait statutairement pour les enseignants de la Communauté flamande. J’ai demandé à mon administration de me préparer un projet de décret pour offrir un éventail le plus large possible de formules permettant aux professeurs de la Communauté française d’enseigner dans une autre communauté tout en conservant leurs acquis statutaires.

**Mme Barbara Trachte (ECOLO).** – Je remercie la ministre d’avoir répondu à toutes mes questions et d’avoir apaisé mes craintes. Je constate que tout est mis en œuvre pour que ces projets soient mieux connus. Je regrette que la presse ne soit pas présente, car elle est le levier idéal pour les médiatiser et encourager les écoles à y adhérer.

Je suis heureuse de constater qu’un partenariat existe entre les écoles et les administrations. Ces échanges d’enseignants sont bénéfiques tant pour

les professeurs que pour les élèves.

J'espère que la circulaire, la médiatisation du projet et la résolution des problèmes identifiés par les acteurs leur garantiront davantage de succès.

Nous aurons l'occasion de débattre de la possibilité des congés, puisque la ministre annonce un projet de décret.

## 8.2 Question de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Enseignement du néerlandais à Bruxelles »

**Mme Barbara Trachte (ECOLO).** – La loi du 30 juillet 1963 relative à la protection des minorités impose aux écoles primaires situées dans les communes ayant un régime spécial et à celles de l'arrondissement de Bruxelles-Capitale d'enseigner le néerlandais à raison de trois périodes par semaine au deuxième degré et de cinq au troisième.

Malgré cette obligation, l'organisation de ces cours n'est pas totalement financée par la Communauté française. Dès lors, les écoles sont contraintes de se débrouiller avec leurs instituteurs qui doivent fournir la preuve de leur connaissance approfondie de la deuxième langue. Ces périodes sont comptabilisées dans le capital-périodes des établissements. Une autre solution est l'échange d'enseignants.

Interrogés par Mme Persoons, vos prédécesseurs ont estimé que la Communauté française pourrait financer l'intégralité de ces cours. Mais cette opération se heurte aux contraintes budgétaires. De plus, les charges imposées par cette loi devraient incomber au niveau fédéral.

La question de l'apprentissage des langues revient souvent à l'ordre du jour et les vertus de leur apprentissage précoce sont mises en avant. Dans la DPC, le gouvernement s'engage à étudier la possibilité d'inscrire plus tôt dans le cursus primaire, idéalement dès la première année, l'apprentissage d'une deuxième langue et d'étudier la pertinence d'inclure une des autres langues nationales plus tôt dans le cursus. Nous y avons ajouté la possibilité d'activités d'éveil aux langues dès la troisième maternelle.

Il est indiscutable que la connaissance du néerlandais est un atout majeur pour les jeunes Bruxellois qui se lancent sur le marché du travail.

Madame la ministre, pourriez-vous nous indiquer où en est l'engagement du gouvernement

de progressivement prendre en compte, dans les limites budgétaires, les surcoûts de l'apprentissage du néerlandais imposé aux écoles bruxelloises et de sa périphérie ?

La notion de la preuve de la connaissance approfondie de la seconde langue a-t-elle évolué ? Il est vrai que nous en avons débattu mardi en commission, mais j'aimerais vous entendre à nouveau sur cette question. Quel est le taux de réussite à son examen des instituteurs des écoles concernées ? Sont-ils invités et encouragés à passer ces épreuves ? En commission nous avons adopté une disposition visant à alléger cette question de la preuve en l'étendant à d'autres moyens que l'examen.

La méthode qui permet aux écoles de se débrouiller pour répondre à cette obligation via leur capital-période a-t-elle fait l'objet d'une analyse ? A-t-on observé des effets positifs d'un apprentissage plus précoce et plus intensif de la seconde langue ? Amène-t-il aussi une amélioration dans d'autres matières que le néerlandais ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Nous sommes tous convaincus de l'importance de l'apprentissage des langues étrangères et plus particulièrement du néerlandais à Bruxelles. Maîtriser une langue facilite la communication entre les personnes d'horizons divers, permet l'accès à une autre culture et est un moyen idéal pour construire un avenir meilleur.

Outre cet aspect, la maîtrise d'une ou de plusieurs langues facilite l'accès au monde de l'emploi qui s'internationalise et qui devient de plus en plus exigeant en matière de performances et de qualifications. C'est un défi majeur pour tous les étudiants de la Communauté française.

Comme vous l'avez rappelé, la loi du 30 juillet 1963 concernant le régime linguistique dans l'enseignement, dite loi linguistique, impose aux écoles primaires de la Région de Bruxelles-Capitale ainsi qu'aux écoles des communes dotées d'un régime spécial de protection des minorités, l'organisation de trois périodes de cours de seconde langue en 3e et 4e primaires et de cinq périodes en 5e et 6e.

Si cette loi fédérale impose ce nombre d'heures de cours de néerlandais, elle n'accorde pas tous les moyens nécessaires à leur organisation. La Communauté française doit donc agir seule. Sortir ces périodes réservées à l'enseignement de la seconde langue du capital-périodes des écoles est la seule solution possible.

Le décret du 13 juin 1998 portant organisa-

tion de l'enseignement maternel et primaire ordinaire, et modifiant la réglementation de l'enseignement, définit des normes en matière de comptage et de répartition du capital-périodes identiques pour toutes les écoles. Les établissements concernés doivent dès lors dégager du capital-périodes les moyens pour répondre aux obligations de la loi linguistique.

Mais ces écoles bénéficient de périodes supplémentaires réservées aux cours de seconde langue, en fonction du nombre d'élèves inscrits en 4e et 5e primaire au 15 janvier de l'année scolaire en cours. Ces périodes sont ajoutés au capital-périodes de l'année scolaire suivante.

Dans sa Déclaration de politique communautaire, le gouvernement de la Communauté française souhaite : « prendre en compte progressivement et dans les limites budgétaires la spécificité de la Région bilingue de Bruxelles-Capitale ainsi que des communes à statut linguistique spécial pour le financement de l'apprentissage du néerlandais. »

Le coût estimé de cet objectif est de 9 462 854 euros pour Bruxelles. La généralisation de ces apprentissages à toutes les écoles en Communauté française avoisinerait les cinquante millions d'euros.

Vous êtes, tout comme moi, consciente de nos limites budgétaires. Nous en avons débattu hier en séance plénière et MM. Reinkin et Cheron se sont félicités des choix prioritaires et responsables faits par le gouvernement afin de ne pas endetter plus encore la Communauté française, dans une conjoncture incertaine.

Nous avons quand même augmenté le budget dans certains secteurs. Nous avons choisi de favoriser principalement l'encadrement différencié, les classes passerelles et l'enseignement qualifiant.

Donc, voilà, ce sont des choix arbitraires mais responsables, même si nous gardons l'objectif d'améliorer la connaissance des langues.

Les études des chercheurs et les résultats obtenus aux épreuves externes effectuées en Communauté française sont là pour attester des avantages indiscutables d'un apprentissage intensif d'une deuxième langue. Il facilite celui d'une troisième et renforce généralement les compétences dans la langue maternelle. En outre, ces mêmes résultats soulignent les effets positifs sur les qualités de tolérance et d'ouverture chez l'apprenant.

La grande majorité des recherches porte à croire que les bilingues réussissent mieux que les unilingues, en tout cas dans les tests mesurant la pensée divergente. Aucune étude n'a mis en cause

l'apprentissage d'une seconde langue dans la réussite scolaire.

Les examens de connaissance approfondie d'une seconde langue pour l'enseigner dans les écoles primaires relèvent des compétences du ministre Jean-Claude Marcourt.

Il est impossible de chiffrer le nombre d'enseignants selon leur titre. Il faudrait traiter l'information au cas par cas. En effet, le décret du 13 juillet 1998 organisant l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement précise que le cours de langue moderne est assuré par un maître de seconde langue, porteur du titre d'agrégé de l'enseignement secondaire inférieur, section langues germaniques, ou d'instituteur primaire complété, pour le néerlandais et l'allemand, par le certificat de connaissance approfondie visé à l'article 24 du décret du 3 février 2006 relatif à l'organisation des examens linguistiques. La direction générale de l'enseignement obligatoire veille cependant à informer les enseignants de l'existence de ces examens en publiant régulièrement l'appel aux candidats au *Moniteur belge* et en envoyant une circulaire dans les écoles. De même, les directions des écoles primaires incitent leurs enseignants à introduire un dossier de demande d'inscription à ces examens. Les maîtres de seconde langue sont cependant rémunérés au même titre que les instituteurs primaires. La réussite à l'examen de connaissance approfondie de la seconde langue leur permet d'être nommés dans les mêmes délais que pour les titulaires porteurs du titre requis.

**Mme Barbara Trachte (ECOLO).** – Je remercie la ministre de sa réponse. Il va de soi que je soutiens totalement les choix budgétaires qui ont été faits.

Dans la Déclaration de politique communautaire, on trouve les mots « progressivement » et « dans les limites budgétaires ». Il me semble que l'on peut aussi réfléchir à des pistes alternatives. Une des pistes serait d'inciter les enseignants à obtenir ce diplôme en leur donnant les outils nécessaires. Les échanges linguistiques dont on a parlé dans la question précédente en sont une autre.

C'est la raison pour laquelle je voulais savoir comment les écoles s'organisent dans le cadre de leur capital-périodes et comment encourager les écoles à respecter la contrainte budgétaire imposée par le niveau fédéral.

## 9 Ordre des travaux

**M. le président.** – Les questions adressées à

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale par Mme Emily Hoyos, intitulée « Coût scolaire à charge des familles », par Mme Annick Saudoyer intitulée, « Bulletin unique », et par Mme Françoise Fassiaux-Looten, intitulée, « Évaluations non certificatives 2010-2011 », sont reportées.

Les questions adressées à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, par Mme Olga Zrihen, intitulée « Scolarité en prison » et par Mme Graziana Trotta, intitulée « Consommation problématique de rilatine par des élèves en période d'examen », sont transformées en questions écrites.

## 10 Question orale (Article 78 du règlement)

### 10.1 Question de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Remédiation scolaire »

**M. Olivier Saint-Amand (ECOLO).** – Madame la ministre, la détection précoce des difficultés et la remédiation immédiate sont des sujets fréquemment abordés dans nos débats. En prenant connaissance du dernier rapport de l'inspection, j'ai constaté que les inspecteurs avaient accordé une attention particulière à ces questions au cours de l'année scolaire 2009-2010.

La volonté d'aider les élèves en difficulté est bien présente chez les enseignants et elle se traduit par des mesures d'ordre organisationnel. Cependant, les dispositifs retenus sont extrêmement diversifiés : participation des élèves sur une base volontaire ou imposée, remédiation dans ou en dehors de la classe, remédiation par un enseignant ou par un maître spécialisé, périodicité, moment, groupes de besoin, remédiation dans un processus d'évaluation formative ou à la suite d'un test sommatif, formation continue des maîtres de remédiation, expériences de co-titulariat, recours au CPMS, etc.

Le remédiation est par définition une solution souple et adaptée à un contexte particulier et elle doit le rester. Cependant, nous savons qu'une série de dispositifs sont plus pertinents que d'autres pour réduire l'échec scolaire. Pour que la remédiation porte ses fruits, je crois qu'il faudrait renforcer l'accompagnement des enseignants et prendre davantage en main le pilotage de la remédiation.

Sur la base de l'expérience acquise par les équipes éducatives et des récentes recherches en sciences de l'éducation, il serait opportun d'organiser les échanges et la coordination pour que les enseignants travaillent ensemble et dans la même direction.

Madame la ministre, en attendant l'aboutissement du chantier de la formation initiale, ne conviendrait-il pas de prendre dès à présent des mesures pour soutenir et outiller les enseignants dans cette nouvelle mission qu'est la remédiation ?

Le rapport de l'inspection plaide en ce sens puisqu'il précise que les enseignants, de toutes disciplines et de tous niveaux, éprouvent des difficultés à mettre en place des remédiations, à identifier et anticiper les difficultés d'apprentissage des élèves : « Une chose est d'identifier l'erreur ou l'approximation commise par l'élève, une autre est de déceler les représentations sous-jacentes dont cette erreur ou cette approximation constitue un indice. Une autre chose est enfin de construire les dispositifs didactiques qui permettront aux élèves de faire évoluer ces représentations. » Et l'inspection d'ajouter : « reconnaissons que les enseignants qui travaillent seuls ou en équipes, ne peuvent pas construire ou reconstruire eux-mêmes l'entièreté de toutes ces démarches ».

Vous l'avez encore rappelé à l'occasion de l'examen du projet de budget initial 2011, des mesures ont été prises sous la législature précédente pour améliorer l'encadrement dans l'enseignement maternel, le 1er degré primaire et le 1er degré secondaire ; elles sont poursuivies sous la législature actuelle. Cette amélioration de l'encadrement dans toutes les écoles et à destination de tous les élèves aux moments-clés du cursus scolaire avait précisément pour objectif de « détecter immédiatement les difficultés d'apprentissage relatives aux savoirs de base et de mettre en place, de manière intégrée, des stratégies de remédiation ».

Plusieurs années après l'adoption de ces mesures et à l'heure où le concept de remédiation est sur toutes les lèvres, il me semble indispensable d'évaluer ces mesures. Ont-elles effectivement permis, madame la ministre, le déploiement de stratégies performantes d'aide aux élèves en difficulté, avec quelles modalités pédagogiques et organisationnelles ? Outre l'évaluation de l'impact pédagogique de ces mesures sur le redoublement, dispose-t-on d'une évaluation de leur impact budgétaire sur les dépenses d'encadrement ? Ne pas évaluer à moyen et long terme ces politiques décidées par le passé reviendrait à voter des décrets sans se soucier de leur impact et de leur adéquation aux besoins des acteurs de l'enseignement.

Pour conclure, je ne peux m'empêcher de faire le lien avec l'actualité récente et la question de l'offre croissante de cours particuliers. Certains observateurs attentifs de l'école n'ont pas manqué à cette occasion de rappeler que cette évolution doit nous préoccuper au plus haut point puisqu'elle témoigne de la difficulté de notre enseignement à lutter contre l'échec scolaire et contre les difficultés d'apprentissage des élèves.

La détection précoce de ces difficultés et la mise en place d'un processus de remédiation immédiate – disons plutôt rapide – est sans aucun doute l'un des défis majeurs que nous devons relever pour atteindre le niveau d'excellence attendu pour l'enseignement en Communauté française.

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Je partage tout à fait l'analyse et les orientations de M. Saint-Amand sur la remédiation. Lorsque des difficultés sont attestées par une série d'observations, il importe que l'enseignant aborde ces difficultés durant son cours. Cela implique des enseignants encore mieux formés au diagnostic des difficultés et des troubles de l'apprentissage, mieux outillés pour apporter les médiations originales et plus aguerris à la gestion différenciée de la classe.

Je pense, comme vous, qu'il faut éviter d'abuser du terme « immédiat ». La remédiation dite immédiate ne doit pas être automatique. En effet, de nombreux pédagogues, notamment ceux du courant socio-constructiviste, insistent sur l'importance de l'erreur ou de la résistance comme vecteur d'apprentissage. C'est ce que l'on appelle le conflit cognitif : un élève met en place des connaissances nouvelles et les structure dès lors qu'il constate que, confronté à une situation particulière, ses connaissances antérieures ne lui permettent pas de la comprendre ou de la résoudre.

La remédiation immédiate ne doit pas devenir un slogan qui inciterait la pédagogie à faire l'économie de l'essai, du tâtonnement, de l'erreur qui permettent précisément de mettre en place des nouvelles connaissances et méthodes.

La remédiation la plus efficace est effectivement de type didactique, c'est-à-dire celle qui est intégrée dans les apprentissages.

Elle consiste à guider l'élève dans le temps et le processus même d'apprentissage. Cette remédiation est réalisée en classe, éventuellement avec l'aide des pairs ou par co-tutorat. Pour outiller les enseignants et développer de telles pratiques, on ne peut attendre la réflexion sur la réforme de la formation initiale. Elle comprendra certainement

un volet important sur l'ortho-pédagogie. Toutefois, les futurs enseignants, instituteurs, régents, formés aujourd'hui en haute école peuvent déjà suivre une formation complémentaire en ortho-pédagogie.

Lors d'une réponse à l'une de vos précédentes interpellations il y a un an, j'avais insisté sur la nécessité d'offrir aux enseignants des outils de soutien aux élèves en formation continuée. Je suis attentive aux échanges et aux suggestions, j'ai donc donné une suite à ce constat. L'Institut de formation en cours de carrière met en place un large éventail de formations en ce sens. Le catalogue de l'IFC pour l'année 2010-2011 comporte de nouvelles entrées centrées sur le soutien scolaire pour l'enseignement fondamental et secondaire ordinaire. Il s'agit de : connaissance et compréhension des troubles spécifiques ayant un impact sur les apprentissages ; connaissance et accompagnement de l'élève à besoins spécifiques : troubles de l'attention, dysgraphie, dyslexie, dyspraxie, dysphasie, haut potentiel et autisme ; stratégies d'aide aux apprentissages ; observation des élèves en difficulté ; utilisation du plan individualisé d'apprentissage ; comprendre et soutenir les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle ; et compréhension des difficultés de l'élève dans une discipline particulière. Ce dernier module vise à « prendre le jeune là où il est et à décoder ses difficultés pour l'accompagner dans le développement des compétences du socle du CEB » en français ou en mathématiques.

Mon administration et les responsables de la formation en cours de carrière ont pris la mesure de ces enjeux. Il s'agit de permettre aux professeurs de trouver la manière de développer les compétences de base de leurs élèves, d'analyser leurs erreurs, de mettre en place des stratégies de remédiation et d'évaluer les acquis. Cet axe est prioritaire pour l'IFC. Les autres réseaux réalisent le même effort dans leur offre de formation. Les contenus et les méthodes de ces formations inspireront probablement les groupes de travail chargés de redessiner la formation initiale des maîtres. Nous devons aller dans ce sens. Il existe des outils et des méthodes pour détecter les problèmes, nous devons nous en inspirer car être enseignant ne s'improvise pas.

Ces formations seront des outils qui aideront les professeurs à mettre davantage à profit les moyens à leur disposition. Ces derniers se regroupent en trois types de mesures. La première consiste en l'octroi de périodes supplémentaires pour les P1 et P2 permettant aux directions d'élaborer avec leur équipe pédagogique des stratégies, comme des groupes de besoin dans une même

classe ou une co-présence d'enseignants. La seconde est l'augmentation du nombre total de périodes-professeur (NTPP) alloué au premier degré de l'enseignement secondaire avec interdiction de le transférer vers d'autres degrés.

Les écoles peuvent ici encore développer des formules variées : le tutorat d'élèves en difficulté, les demi-groupes, les groupes de besoin, les travaux dirigés en mathématiques, français, langues ou le soutien à l'orientation.

La troisième mesure consiste en l'encadrement différencié qui assure à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité. Les moyens accordés à cette mesure ont été sensiblement augmentés puisqu'un effort budgétaire de 40 millions a été ajouté aux 22,5 millions déjà disponibles. Cette somme sera équitablement répartie entre le primaire et le secondaire.

L'article 8 du décret « encadrement différencié » prévoit que le chef d'établissement, en collaboration avec l'équipe éducative, élabore un projet général d'action d'encadrement différencié (PGAED) sur une période de cinq années, fixant les objectifs et les actions concrètes, notamment pédagogiques, en tenant compte des besoins spécifiques. Ce projet inclut bien entendu les stratégies de remédiation. Le PGAED comporte l'évaluation de l'impact des moyens engagés, des actions entreprises et des ressources humaines mobilisées par rapport aux objectifs fixés. Cet instrument permet donc une forme d'autonomie encadrée. L'article 17 du décret précise que la commission de pilotage est chargée d'observer, de suivre et d'évaluer le dispositif d'encadrement différencié.

Par ailleurs, les moyens alloués doivent se combiner avec une évolution des mentalités. En d'autres termes, le monde de l'école – acteurs et partenaires compris – doit progressivement adopter une culture inclusive. On ne fait pas évoluer facilement les mentalités. Pour implémenter une pédagogie centrée sur les compétences, il a fallu plus de dix ans. Il faudra du temps pour développer et partager des pratiques efficaces de remédiation, mais le mouvement est lancé. Il y a de plus en plus de formations, les outils sont de plus en plus précis et des moyens sont mis à disposition pour permettre aux équipes de terrain d'être les plus efficaces.

Il est encourageant de constater que les enseignants accordent de plus en plus d'attention aux élèves en difficulté. Quant à la diversité des réponses pédagogiques, je pense qu'elle est loin d'être négative. Il importe de laisser chaque équipe éducative développer des réponses locales en fonc-

tion de son environnement, de son public, des profils de formation et du projet d'établissement. Ce qui compte, c'est que les réponses aux problèmes soient efficaces. Plus qu'un pilotage centralisé, c'est l'accompagnement pédagogique des équipes locales dans l'élaboration des pistes pédagogiques qui s'avère rentable. Cela correspond d'ailleurs davantage à l'autonomie guidée que je préconise.

**M. Olivier Saint-Amand (ECOLO).** – Visible-ment, madame la ministre, nous nous rejoignons plus encore sur cette thématique que sur d'autres. J'apprécie en effet la manière dont vous envisagez la remédiation idéale, à savoir dans la dynamique du cours et intégrée dans les apprentissages, avec cette formule très juste, « par-dessus l'épaule des apprenants... ».

On peut donc varier les initiatives, mais en orientant les enseignants. Pour ce faire, vous avez parlé de les outiller et je vous remercie d'avoir intégré les propositions que j'avais formulées lors d'une intervention sur la formation continuée. Vous l'avez dit, toute une série de formations ont été imaginées afin de répondre à ces attentes.

J'apprécie également le concept d'« autonomie encadrée » que vous avez cité. On doit en effet s'appuyer sur les enseignants et leur laisser une autonomie de choix tout en les encadrant et en leur proposant des solutions afin que les mentalités évoluent.

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

– *L'heure des questions et interpellations se termine à 12 h 40.*