

Commission de l'Éducation du  
**PARLEMENT**  
DE LA  
**COMMUNAUTÉ FRANÇAISE**

Session 2016–2017

---

17 NOVEMBRE 2016

---

**COMPTE RENDU INTÉGRAL**

SÉANCE DU JEUDI 17 NOVEMBRE 2016 (APRÈS-MIDI)

---

## TABLE DES MATIÈRES

<b>1</b>	<b>Interpellation de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Évaluation et avenir de l'enseignement des langues étrangères en Fédération Wallonie-Bruxelles» (Article 76 du règlement)</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Interpellation de Mme Joëlle Maison à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Nécessité de dégager du temps commun de concertation dans les écoles» (Article 76 du règlement)</b>	<b>7</b>
<b>3</b>	<b>Questions orales (Article 81 du règlement)</b>	<b>8</b>
3.1	Question orale de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Marché public relatif à la communication pour le Pacte d'excellence» .....	8
3.2	Question de M. Laurent Henquet à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Marché public «Pacte pour un enseignement d'excellence»».....	9
3.3	Question orale de M. Olivier Maroy à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Techniques proposées par la fondation SEVE et d'autres chercheurs dans le cadre de la formation continue» .....	10
3.4	Question orale de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Régionalisation du financement du Pacte d'excellence» .....	11
3.5	Question orale de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Présence du défibrillateur au sein des institutions scolaires» .....	12
3.6	Question orale de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Programmes de sciences A en 3e et 4e années du général» .....	13
3.7	Question orale de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Service social de l'enseignement».....	14
3.8	Question orale de Mme Valérie De Bue à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Rentrées ratées» .....	15
3.9	Question orale de Mme Valérie De Bue à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Violence sur des professeurs à l'école» .....	16
3.10	Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Distribution de tracts politiques dans l'école de Quevaucamps».....	17
3.11	Question de M. Serdar Kilic à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Jurisprudence de la Commission du Pacte scolaire» .....	17
3.12	Question orale de M. Laurent Henquet à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Soutien aux directeurs du primaire» .....	19
3.13	Question de Mme Valérie De Bue à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Rattrapage scolaire» .....	20
3.14	Question de M. Serdar Kilic à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Cours particuliers donnés à ses propres élèves» .....	20
3.15	Question orale de Mme Caroline Persoons à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Master FLE – reconnaissance du diplôme – titres et fonctions» .....	21
<b>4</b>	<b>Ordre des travaux</b>	<b>22</b>

**Présidence de Mme Caroline Désir, vice-présidente.**

– *L’heure des questions et interpellations commence à 14h45.*

**Mme la présidente.** – Mesdames, Messieurs, nous entamons l’heure des questions et interpellations.

## **1 Interpellation de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l’Éducation, intitulée «Évaluation et avenir de l’enseignement des langues étrangères en Fédération Wallonie-Bruxelles» (Article 76 du règlement)**

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – Madame la Ministre, vous savez que l’enseignement des langues, qu’elles soient nationales ou étrangères, est un sujet qui me passionne pour diverses raisons, notamment intellectuelles.

Je vous ai entendue il y a peu, lors d’une conférence sur le label européen des langues. Cette conférence, par ailleurs fort intéressante, portait sur l’apprentissage des langues en classe multiculturelle et multilingue. Il s’agissait d’une thématique intéressante permettant de sortir du canevas belgo-belge et de dépasser cette idée qu’il est impératif d’apprendre la langue du voisin, même si c’est toujours mieux de commencer par là. Il s’agissait de réflexions s’inscrivant dans ce phénomène de mondialisation des langues et par conséquent de mondialisation de la vie de tout un chacun.

Madame la Ministre, puisque nous nous rejoignons sur ce point-là, je vous ai écoutée attentivement et je me suis dit que vous me lisiez un peu trop. Lors de cette conférence, vous avez repris certaines des idées que j’avais émises lors d’une interpellation déposée voici quelques mois. Cela ne me pose pas problème! Continuez à me lire, Madame la Ministre! Si en plus, on peut rapprocher l’exécutif et le Parlement, voire l’opposition du Parlement, c’est une bonne chose! C’est plutôt sain en démocratie de voir certains sujets faire l’objet de consensus!

Si je me suis permis de vous interpeller aujourd’hui, c’est pour éviter d’inscrire sept ou huit questions à l’ordre du jour. Je préfère donc tout regrouper dans une seule interpellation car cela tient d’une stratégie sur les court, moyen et long termes. Je ne suis pas de ceux qui exigent une réaction *illico presto*. Je suis conscient du fait que les budgets sont ce qu’ils sont, que le Pacte pour un enseignement d’excellence est ce qu’il est, que certaines mesures ont déjà connu des balbutiements et que d’autres prendront un plus de temps. Tout ceci, je peux le comprendre. Néanmoins, il

me paraît important d’avoir une ligne de conduite et de s’y tenir.

Je voudrais à présent revenir sur certaines idées qui ont été lancées ou approfondies ce jour-là, que ce soit par vous-même ou par des experts issus du secteur public, privé ou associatif. La première idée sur laquelle je voudrais revenir est le nombre de périodes de langue moderne que l’on octroie chaque semaine à ceux qui sont censés un jour apprendre les langues. Si je précise «Ceux qui sont censés un jour apprendre les langues», c’est parce que certains pensent qu’ils n’en ont pas besoin. Vous avez évoqué cette thématique en rapport avec les sections techniques et professionnelles. Je pense qu’aujourd’hui plus que jamais, il est important d’apprendre un métier, de bien l’apprendre et d’avoir des techniques et mécanismes pratiques mais utiles, que ce soit dans l’enseignement en alternance ou pas.

Cela a pour corollaire une connaissance accrue des langues. En d’autres termes, un bon charpentier unilingue auparavant sera demain un bon charpentier s’il est bilingue ou multilingue. Un bon mécanicien auparavant, passionné par la mécanique, sera demain un très bon mécanicien s’il est multilingue. La concurrence des pays de l’Est est importante et les employeurs peuvent être séduits par l’embauche de professionnels techniques et manuels qui offrent cette souplesse supplémentaire, sachant qu’un cerveau qui s’est ouvert à l’apprentissage des langues développe aussi d’autres facultés. J’aimerais savoir, Madame la Ministre, si cette première proposition que vous avez émise viserait toutes les sections professionnelles. Dans l’affirmative, comment pensez-vous y parvenir? Je le répète: mes questions ne portent pas sur le court terme et je n’aurai aucun problème à entendre que cet objectif ne peut être atteint au cours de la présente législature. Je préfère une réponse réaliste, assortie d’une projection à plus long terme mais pertinente. Cela rend le dialogue constructif.

Je viens à la deuxième idée. Vous avez placé la barre assez haut – certains non loin de moi ont même dit «trop haut» – en parlant d’atteindre le niveau B2 – un niveau élevé sur l’échelle d’évaluation européenne et je ne m’en plaindrai pas – au sortir du secondaire, pour que les élèves qui terminent leur enseignement obligatoire puissent maîtriser deux langues étrangères. J’adresserai un petit clin d’œil à Mme Désir en lui rappelant – elle était bien jeune à l’époque – qu’une ministre précédente avait lancé un jour: «Tous bilingues en l’an 2000!». Madame la Ministre, vous annoncez, mieux encore, que nous serons tous trilingues et au niveau B2, ce qui est encore plus fort. J’ai même eu envie de me lever et d’applaudir quand vous avez lancé cette idée mais j’ai renoncé à me faire remarquer. Il faut donc travailler à cette belle idée. La question n’est pas de savoir si vous ferez mieux qu’Onkelinx – ce n’est pas difficile, puisqu’elle n’a pas réalisé

son projet – mais s’il existe à travers le Pacte d’excellence un lien avec cette affirmation. En effet, comment cet objectif pourrait-il être atteint sans avoir été prévu dans le Pacte?

Troisième point: l’amélioration des conditions et des outils de travail pour les enseignants en langues. Je vous avais vu opiner du chef lorsque cet aspect avait été évoqué. Il semble qu’en 2016, les facilités audiovisuelles, les dictionnaires en nombre suffisant voire les ordinateurs font souvent défaut dans le monde de l’enseignement, particulièrement pour les pédagogues censés enseigner les langues. Certes, on ne peut généraliser. Je connais moi-même des écoles qui disposent de ce matériel. Cependant, dans d’autres cas, on est toujours une guerre en retard. Même le niveau d’accessibilité à la réflexion n’existe pas.

À mon sens, pour atteindre ces trois objectifs, cinq conditions doivent être réunies: le dédoublement des classes, l’instauration d’une période obligatoire dans l’enseignement fondamental, la mise en place d’une évaluation externe des connaissances en langue – cet aspect me plaît particulièrement car il fait intervenir le secteur privé; je ne dis pas ça par fétichisme mais parce que c’est intéressant –, la création de l’agrégation pour l’immersion et la facilitation de l’accès des *native speakers* à l’enseignement de leur(s) langue(s) nationale(s).

Commençons brièvement par le dédoublement des classes. Vous connaissez la situation mieux que moi, Madame la Ministre: dans le secondaire, apprendre les langues à une classe de 24 voire 29 élèves ou davantage, relève de la mission impossible. Un calcul a démontré que le temps de parole individuel tient du ridicule sauf, évidemment, dans les classes en immersion.

À cet égard, Bruxelles et les communes à facilités sont privilégiées par rapport à la Wallonie mais on a compris plus vite qu’elles que l’immersion est intéressante. Celle-ci est en effet une réussite. Je le répète car j’entends encore parfois des âneries à ce sujet! Dans le cycle classique, le temps accordé à l’élève pour la locution dans une langue étrangère est tout bonnement ridicule, je le répète. Et l’enseignant n’est nullement fautif. Mme Poncelet, neuropsychologue, licenciée en psychologie et en logopédie, docteur en sciences psychologiques, enseignante à l’Université de Liège, écrivait récemment qu’il y a manifestement un problème quand un enfant n’est pas capable de s’exprimer dans une langue qui lui a été enseignée à raison de quatre heures par semaine pendant des années. Où est le problème? En fait, cet enfant n’a pas eu quatre heures par semaine car il faut tenir compte du nombre d’élèves dans la classe et des obligations assignées à l’apprentissage, qui ne relèvent pas uniquement de l’oral. Si l’enfant avait vraiment eu quatre heures, il parlerait la langue!

Donc, il faut revoir la manière d’enseigner les langues. Faute de sortir du canevas actuel, les

résultats resteront très médiocres, les enseignants continueront à être montrés du doigt et nous continuerons à être considérés comme les cancre de l’Europe. Si l’on considère que c’est fondamental pour l’épanouissement des élèves, il faut se donner d’autres moyens ou structurer autrement les périodes dévolues à l’apprentissage d’une langue. Les objectifs actuellement assignés aux enseignants sont au nombre de quatre: compétence écrite, compétence orale, lecture et audition. Pour espérer les atteindre, il faudrait que les élèves et les professeurs soient des génies! Tout est mis en œuvre pour échouer. Comment allez-vous vous y prendre pour provoquer l’indispensable changement?

J’ai déjà parlé de l’apprentissage de la première langue moderne. À cet égard, les études scientifiques concordent: plus l’apprentissage commence tôt, plus l’élève se laisse pénétrer par la sonorité et par la mélodie de la langue grâce à la souplesse de son cerveau. Je ne m’étendrai donc pas davantage sur la mise en place de la période hebdomadaire obligatoire dans l’enseignement fondamental.

Je suis séduit par l’idée d’une évaluation externe. En effet, à mes yeux, la certification doit venir de l’extérieur.

Je citerai l’exemple des Pays-Bas. Le CITO (*Instituut voor toetsontwikkeling*) à Arnhem, financé au départ par des fonds publics, a réussi à bénéficier d’une totale autonomie. Aujourd’hui, il joue un rôle de *go-between* dans l’enseignement néerlandais. Cet institut, mis en place par un ministre socialiste, est un bel exemple de collaboration entre les secteurs privé et public. Quand je vois ce qui s’est passé avec le CEID et le CEB, nous avons tout à gagner à instaurer cette formule. Reste à savoir pour quel degré vous l’envisagez, Madame la Ministre. Comment l’imaginez-vous? Dans quel cadre et selon quelles modalités?

Comme vous le savez, il y a d’autres exemples: le TOEFL pour l’anglais, le DELE pour l’espagnol et le Goethe-Zertifikat pour l’allemand sont des certifications qui fonctionnent. Nous ne sommes pas les seuls à introduire une idée nouvelle, et en apparence choquante, dans une structure que l’on connaît. On peut également se tourner vers la KUL qui a institué un outil similaire avec le *Certificaat Nederlands als Vreemde Taal*. Je connais des écoles secondaires en immersion qui font passer cet examen de la KUL pour certifier que la connaissance de la langue est acquise. En outre, dans le circuit professionnel, posséder ces titres est intéressant. Cela ne signifie pas que le diplôme du secondaire perd de sa valeur. Cependant, le monde professionnel est parfois à la recherche d’une certification supplémentaire. En outre, cela peut stimuler ceux qui travaillent dans l’apprentissage des langues et, de ce point de vue, votre méthode m’intéresse.

La création d’une agrégation pour

l'enseignement en immersion est une autre thématique que vous avez abordée dans votre conférence et je trouve que c'est une excellente idée. D'abord, parce que ce n'est pas facile de recruter des enseignants en immersion. Ensuite, les profils des professeurs sont très différents; certains d'entre eux maîtrisent certes parfaitement la langue d'origine mais ne sont pas toujours des enseignants. C'est une difficulté supplémentaire. Comment envisagez-vous cette agrégation? Va-t-elle jusqu'au jury central? Sera-ce un master? Quelles langues seront concernées? Formera-t-on des professeurs capables de donner cours dans les deux langues? Cela réduirait notre besoin en *native speakers*. Enfin, où en est-on avec ces derniers?

Vous m'aviez annoncé votre intention d'interpeller Mme Crevits sur le modèle québécois, lequel est plus avancé que le nôtre. La situation a-t-elle évolué? Si un mécanisme de coopération pour lequel l'ensemble de notre Parlement a marqué son accord ne mobilise qu'une personne, un problème se pose.

**Mme Marie-Martine Schyns**, ministre de l'Éducation. – Lors de mon introduction à la Conférence «Label européen des langues», j'ai effectivement abordé plusieurs facettes liées à l'enseignement des langues, car je suis attachée à la nécessité de proposer un tout cohérent et durable. J'ai fait état de pistes qui sont intéressantes, mais qui demandent encore des arbitrages. Je pense comme vous qu'il faut éviter les slogans comme «Tous bilingues en 2020» et dire au contraire que la route sera longue et ardue. Je ne veux pas m'inscrire dans un négativisme ambiant; au contraire même, puisqu'une étude internationale récente a mis en évidence que le niveau en anglais de nos élèves se situe dans la moyenne supérieure.

Le premier point de votre interpellation porte sur le nombre de périodes par semaine d'enseignement des langues modernes et leur augmentation future. Je peux d'ores et déjà vous dire qu'un cours de langue moderne sera organisé, dans l'enseignement professionnel, de façon obligatoire, à partir de 2017-2018. Ce cours se donnera en 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années.

En ce qui concerne le volume horaire des heures dédiées à la formation en langues modernes au sein de l'enseignement qualifiant dans le futur, il est prématuré de se prononcer. Le nombre de périodes au sein des trois dernières années de la scolarité secondaire, tant dans l'enseignement qualifiant que dans l'enseignement de transition, sera lié à la réforme du tronc commun. D'éventuelles évolutions en la matière ne pourront être envisagées qu'en tenant compte de l'ensemble du cursus scolaire et dans un souci d'articulation et de cohérence par rapport au tronc commun.

S'agissant du dédoublement des classes, cette question très concrète participe de l'amélioration des conditions d'apprentissage des élèves et des conditions de travail des enseignants en langue.

Dans certains établissements, le dédoublement se pratique déjà sur une base volontaire, parce que l'on y affecte des heures NTPP (nombre total de périodes-professeurs). Il est clair que le dédoublement des classes apporte une plus-value pour le volet «expression orale». L'étude d'une mise en œuvre plus structurée doit tenir compte à la fois des contraintes budgétaires, mais aussi, dans certaines régions, de la pénurie des professeurs de langues.

Le troisième point de votre interpellation porte sur l'instauration d'une période obligatoire pour le fondamental. L'apprentissage précoce des langues constitue, à mon sens, une plus-value dans la mesure où la recherche montre que, moyennant une pédagogie adaptée, l'apprentissage précoce des langues bénéficie de la perméabilité du système auditif des jeunes enfants, perméabilité qu'ils perdent au-delà d'un certain âge, d'où l'importance de commencer très tôt l'apprentissage des langues. Force est de reconnaître qu'il y a aujourd'hui des différences importantes entre les Régions: l'apprentissage des langues étrangères n'est pas obligatoire en Wallonie avant la 5<sup>e</sup> primaire, contrairement à ce qui se fait dans l'arrondissement de Bruxelles-Capitale et les communes à facilités linguistiques. Les instances du Pacte, et ensuite le gouvernement, devront s'interroger sur l'opportunité d'un démarrage plus précoce. Il y a également des enjeux budgétaires puisque cette réglementation n'a jamais été accompagnée des moyens nécessaires. C'est une réalité historique, qui ne date pas de ces dernières années.

La mise en place d'une évaluation externe des connaissances en langues est un autre point sur lequel vous avez largement insisté dans votre interpellation. Les nouveaux référentiels de compétences en langues sont conçus, dès le départ, dans l'esprit du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). La formulation des objectifs terminaux de chaque cycle par rapport au référentiel européen est essentielle, parce qu'elle offre une base de comparaison utile. Ce passage au cadre européen, qui passe par la définition de niveaux attendus, clarifiés et plus précis, devrait rendre l'évaluation externe à la fois plus facile et plus solide.

La mise en œuvre rigoureuse des référentiels doit s'accompagner d'un système d'évaluation externe permettant de mesurer si ces niveaux sont effectivement atteints. Rien n'est encore définitif à ce stade par rapport à ces évaluations externes. On doit se servir des enseignements des évaluations externes non certificatives en langues, qui ont été déjà réalisées par les réseaux en 2009 ou en interréseaux pour les élèves de sixième primaire. Dans cette perspective, le groupe central recommandait de repenser le rôle et les finalités des commissions des outils d'évaluation, en vue de produire des exemples d'outils d'évaluation interréseaux, de permettre de fixer des niveaux de maîtrise à at-

teindre et de préparer aux évaluations externes. Je rejoins cet avis. Par ailleurs, la création d'un organe semblable au « *Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling* » existant au Pays-Bas pourrait constituer une piste pertinente.

De même, on pourrait aussi s'inspirer de ce qui existe en Flandre, comme le certificat élaboré par la KUL.

Les mesures que je viens de vous exposer me semblent concrètes, même si toutes les questions n'ont pas encore été tranchées.

J'en viens à l'immersion et à sa nécessaire professionnalisation. Les services de l'inspection ont pointé le fait que l'immersion nuisait parfois aux enseignements disciplinaires. Il arrive en effet que la compétence linguistique d'un enseignant soit bonne, mais pas sa compétence disciplinaire. Il sera essentiel de décider de la compétence que nous voulons privilégier. Cette question n'a pas encore été tranchée par les groupes de travail chargés des assouplissements des titres et fonctions. Quoi qu'il en soit, la décision finale ne sera pas seulement technique: elle sera surtout politique. Dans ce cadre, une agrégation de l'enseignement en immersion aurait tout son sens, même s'il s'agirait d'une mesure à long terme qui ne réglerait pas le problème pour les deux années à venir.

Nous devons ouvrir une réflexion globale sur la place que nous voulons réserver à l'enseignement en immersion, avec des balises garantissant le sérieux de la formation sur les plans linguistique et disciplinaire.

S'agissant de la simplification de l'accès aux locuteurs natifs, nous avons créé un groupe de travail avec mon conseiller, M. Lachapelle, et les cabinets des ministres Hilde Crevits et Harald Mollers, pour promouvoir la plate-forme *Teachers mobility*, laquelle permet de déplacer des enseignants des autres Communautés en préservant leurs droits. Nous nous réunissons le 2 décembre pour en discuter.

Nous devons aussi plancher sur une série d'autres mesures, comme la valorisation des titres en didactique des langues entre Communautés et le soutien aux échanges d'enseignants pour des périodes courtes, d'une ou deux semaines, ou plus longues, de plusieurs mois.

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – Madame la Ministre, je regrette que vous n'apportiez pas de solutions. Vous ne m'avez pas dit comment vous alliez procéder, ni à court ni à moyen ni à long terme. Je pense néanmoins qu'à un moment donné, le débat doit aboutir à des solutions. Je suis par contre satisfait que vous ayez, dans votre réponse, largement confirmé un certain nombre d'idées. C'est important. Si une ministre dit certaines choses, c'est qu'elle est à même de les défendre. Je ne pense pas que vos propos soient des lapalissades car, malheureusement, pas mal de gens ne

partagent pas vos convictions que je partage, pour ma part.

Vous avez dit que la route des langues – je l'appellerai comme cela pour éviter que cette dénomination fasse débat, même si nous pourrions toujours parler de technique – n'était pas facile. J'ai envie de vous dire «Fonce Martine!». Dire «ce n'est pas facile» est une manière de dire «vous n'imaginez pas le nombre d'obstacles et si je n'y arrive pas, c'est qu'ils sont trop nombreux». Foncez! Foncez! En plus, ce sujet vous tient à cœur. Quand on aime un sujet, on ne compte pas les obstacles, on les balaie, on avance pour arriver au résultat. C'est alors que nous vous jugerons. Ce n'est pas sur vos intentions ou sur vos convictions, mais bien sur vos réalisations.

Je n'ai pas non plus de solution pour faciliter le dédoublement des classes. Par contre, vous avez évoqué l'oralité. Je sais bien qu'en le disant, je ne persuaderai pas tout le monde mais je ne changerai pas d'idée: l'oralité est importante, c'est la communication. Je ne dis pas que le reste est inintéressant mais une langue est d'abord basée sur l'oral, c'est parler à quelqu'un et le comprendre. On ne le fait pas aujourd'hui, sauf dans l'enseignement en immersion. C'est une des causes de l'échec de notre apprentissage des langues.

Vous avez évoqué les enjeux et les difficultés de la période obligatoire de l'apprentissage des langues dans l'enseignement fondamental. Il est vrai que la grille horaire devra évoluer, changer, mais si le pouvoir politique ne le fait pas, qui va le faire? À un moment donné, il ne suffit plus de prendre son bâton de pèlerin, il faut poser un acte en proposant un décret.

Nous nous rejoignons sur le cadre européen et l'évaluation externe. Vous citez tout comme moi le CITO néerlandais qui en est un bon exemple, à confirmer cependant sur le terrain.

Pour l'enseignement en immersion, je suis conscient que l'agrégation ne se fera pas en quinze jours. Vous ne pourrez pas, à la sortie de charge, en donner les résultats. Par contre, vous pouvez tout mettre en place pour qu'on arrive à ce modèle car il n'existe pas encore. Comme il n'existe pas, on ne peut que rechercher l'excellence. Mais je voudrais vous dire que derrière tout cela, il y a une base qui vaut autant pour l'apprentissage des langues que pour celui d'autres matières. C'est la rémunération des enseignants. Aujourd'hui, une personne qui a suivi un cursus d'enseignant en langues, bilingue ou trilingue, gagne deux fois plus en travaillant dans le privé que dans une école. Elle a beau être passionnée par la pédagogie – heureusement, il y a encore des gens passionnés par cela et nous en connaissons tous –, la réalité matérielle la rattrape. Un modèle d'évaluation externe d'engagement et l'agrégation permettraient d'éviter cette fuite.

Enfin, j'ai bien entendu que le dossier des

*native speakers* avance, que vous y travaillez et je n'ai aucun doute là-dessus. Méfiez-vous quand même de Hilde Crevits, même si elle partage les mêmes idées politiques que vous. Elle peut être sympathique, elle a d'ailleurs envoyé récemment des émissaires pour voir comment les choses se passaient dans ma commune. Pour moi, il n'y a pas de problèmes!

Cela étant, je vous dis de vous méfier car je ne suis pas certain qu'en Flandre, ils vivent la même chose que nous en termes d'obstacles. Là-bas, on peut parler d'un obstacle mental. Dans notre cas, on peut parler d'une conviction: nous voulons, demain, que nos enfants soient multilingues.

Il reste, en Flandre, un problème vis-à-vis du français et ce barrage, chez les politiques, crée des difficultés. J'ai le bonheur de siéger dans l'Eurométropole. Les Français s'intéressent à notre modèle. Et par où passent-ils? Par la Wallonie et par l'immersion. Cela nous donne une longueur d'avance: conservons-la!

**Mme la présidente.** – L'incident est clos.

## **2 Interpellation de Mme Joëlle Maison à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Nécessité de dégager du temps commun de concertation dans les écoles» (Article 76 du règlement)**

**Mme Joëlle Maison (DéFI).** – Je voudrais relayer ici une demande importante du secteur de l'éducation qui consiste à dégager du temps commun pour la concertation dans les écoles.

Cette demande ne suppose pas d'augmenter le temps de travail des enseignants, mais bien de retravailler la grille horaire du temps de présence dans l'établissement. En réalité, sur le terrain, convaincus par leur intérêt, nombre d'enseignants participent aux concertations organisées en fin de journée, entre 15h30 et 17h.

Cependant, certains établissements connaissent des difficultés à réunir les équipes, sans passer par une négociation sans cesse renouvelée pour accorder les agendas. Certes, les 60 heures légales sont prestées, mais elles se déroulent dans des conditions peu propices au travail collaboratif. La proposition de récupérer deux journées pédagogiques a le mérite d'exister et permet d'ouvrir la porte à cette nécessité. Cependant, elle grève le temps de formation, qui est également nécessaire.

Les directeurs d'école estiment indispensable de concentrer leurs efforts sur l'animation des équipes. Ils demandent de leur permettre de réunir le personnel enseignant hors du temps de présence des élèves, dans un cadre concerté mais obliga-

toire, et de disposer de moyens qui permettent de professionnaliser l'animation pédagogique, tels que l'aide administrative à la direction, dont on parle aujourd'hui dans la presse, et des conseillers pédagogiques. En effet, piloter un projet pédagogique demande une adhésion forte des parties prenantes.

Madame la Ministre, quelles sont les perspectives existant pour le développement de conditions propices au temps de travail collaboratif? Envisagez-vous l'extension du nombre d'heures de concertation légales? Comment favoriser la présence des enseignants? Songez-vous à rendre la présence des équipes obligatoire?

Des aménagements de la grille horaire des présences des enseignants dans les établissements sont-ils à l'ordre du jour? Quels sont les moyens aujourd'hui dévolus à l'animation pédagogique? Comment les renforcer?

**Mme Marie-Martine Schyns,** ministre de l'Éducation. – En ce qui concerne l'enseignement fondamental, il est vrai que la concertation des enseignants est inscrite dans le décret de 1998. Les enseignants sont tenus de se concerter à raison de 60 périodes de 50 minutes par année scolaire.

Comme vous le savez, les circulaires prévoient que les chefs d'établissement informent l'Inspection de la programmation de la concertation prévue en début d'année. Cette programmation porte sur la périodicité de la concertation, les participants, les contenus, le règlement d'ordre intérieur (ROI) et les modalités arrêtées par le pouvoir organisateur (PO).

Les responsables doivent aussi présenter à l'Inspection les documents attestant le respect de cette programmation. Il est également conseillé de faire tenir un cahier de synthèse qui reprend les dates de réunion, avec les heures de début et de fin, et la liste des enseignants présents. Selon le réseau, elles peuvent être organisées par implantation, par école ou ensemble d'écoles qui dépendent d'un même PO.

Le décret exclut de ces temps de concertation les préparations de leçons, de corrections, de documents, de mise à jour personnelle, etc.

Dans l'enseignement officiel subventionné et dans le réseau Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE), la concertation est une prérogative du PO et, selon le cas, le Comité de concertation de base (CoCoBa) ou la Commission paritaire locale (CoPaLoc) remet un avis sur l'organisation de la concertation. Dans l'enseignement libre, les modalités de la consultation syndicale se font conformément aux dispositions relatives au conseil d'entreprise ou, à défaut, dans les instances de concertation locales.

Ainsi, chaque année, les équipes éducatives se mettent d'accord sur une organisation qui peut prendre, en fonction des réalités de terrain, des physionomies différentes. Quand les dispositions

organisationnelles sont prises, il y a bien une obligation de s'y conformer.

J'attire votre attention sur la modalité d'organisation de la périodicité de la concertation qui nécessite, à la lecture des circulaires, de distinguer les périodes organisées pendant le temps de présence des élèves de celles organisées en dehors du temps de présence des élèves. Cette possibilité existe donc aujourd'hui et est déjà utilisée sur le terrain.

Il faut noter qu'actuellement, aucune obligation de ce type concernant la concertation n'existe pour l'enseignement secondaire. Cela ne signifie pas qu'elles ne s'organisent nulle part, bien au contraire. On peut regretter, dans l'enseignement tant fondamental que secondaire, le peu de possibilités – quant aux fonctions, aux temps, aux lieux, etc. – pour l'organisation d'un véritable travail de collaboration, parce qu'on connaît l'impact positif du développement du travail collaboratif, nécessaire pour répondre aux enjeux de qualité et d'équité du système scolaire. Nous en avons parlé à plusieurs reprises dans l'avis n° 2 du Pacte. La question du développement de telles pratiques collaboratives est au cœur du métier d'enseignant.

Ces initiatives renvoient à deux facteurs liés à l'organisation du travail d'enseignant et à la culture professionnelle: d'une part, l'importance d'encourager l'aménagement d'espaces communs de travail au sein des établissements et, d'autre part, la nécessité de transformer la culture professionnelle des enseignants pour promouvoir une culture de travail collectif et de coopération conflictuelle, autrement dit, le fait de pouvoir coopérer et entrer en conflit d'idées.

Le rôle des directions doit s'inscrire dans cette dynamique collective de l'établissement et donc dans le développement du travail collaboratif, par rapport à des pratiques probantes développées au sein des réseaux ou des écoles. Elles méritent d'être encouragées et diffusées, notamment dans le cadre d'une mise en réseau qui pourrait être physique ou virtuelle.

Se pose évidemment la vraie question, qui est au cœur des débats du Pacte, de la reconnaissance du temps de travail collaboratif dans la charge horaire officielle des enseignants. Cet élément est tout sauf anodin car la définition du temps de travail rend peu explicite tout le travail effectué par les enseignants en dehors de la classe. Cela peut même parfois susciter des malentendus au sein de l'opinion publique. C'est aussi très préjudiciable à l'image du métier lui-même.

Pour le Pacte, cette question doit être approfondie sur la base de principes, dont celui qui consiste à proposer que tout enseignant devrait assumer des fonctions complémentaires au-delà du travail en classe, parmi lesquelles on trouve deux fonctions liées directement aux concertations: d'une part, le service à l'école et aux élèves – on

pense bien sûr aux réunions de parents, aux conseils de classe, à des suivis individuels d'élèves – et, d'autre part, le travail collaboratif des réunions d'équipes pédagogiques, du travail avec les collègues, la participation aux organes de décision, du coaching d'enseignants débutants, etc. La liste est longue, mais elle n'est pas encore définie; je cite ici des pistes qui sont déjà débattues.

Bien entendu, un ensemble de paramètres complexes comme la diversité des contextes scolaires, les temps de l'année scolaire, le projet même de l'école, la nature des matières enseignées ainsi que la position de chaque enseignant dans sa trajectoire professionnelle obligent à aborder la question avec souplesse et aussi dans le cadre de l'autonomie et de la responsabilité des enseignants. Cette définition des modalités du temps de travail est, aujourd'hui, approfondie dans le cadre de la Commission interréseaux des statuts. On en a parlé à plusieurs reprises pour d'autres sujets. Cependant, au cœur de la réflexion se trouve bien cette définition de la charge.

**Mme Joëlle Maison (DéFI).** – Madame la Ministre, j'ai d'abord pensé que vous dressiez un constat sans prendre position mais, à la fin de votre réponse, vous vous positionnez résolument en faveur des périodes de travail collaboratif et d'un temps de présence en dehors des heures de cours pour les enseignants. Cela dépend aujourd'hui des volontés. Pour le directeur, le fait de devoir négocier avec les différents enseignants peut porter préjudice à la qualité du travail qui doit être réalisé de manière collaborative.

Par ailleurs, il ne faut pas oublier les charges de la direction. Ce travail collaboratif sert évidemment à l'enseignement général mais aussi aux projets bien précis menés dans un établissement scolaire. Un directeur qui n'a pas d'aide administrative doit assumer une charge qui l'empêche d'exhorter ses équipes à adhérer à certains projets, voire de piloter ceux-ci en tant que directeur.

L'aide administrative aux directions et la nécessaire fixation d'un temps de travail en dehors de la présence des élèves en vue d'une meilleure collaboration entre enseignants me semblent être deux pistes indispensables pour rendre l'enseignement primaire performant.

**Mme la présidente.** – L'incident est clos.

### 3 Questions orales (Article 81 du règlement)

#### 3.1 Question orale de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Marché public relatif à la communication pour le Pacte d'excellence»



### 3.2 Question de M. Laurent Henquet à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Marché public «Pacte pour un enseignement d'excellence»»

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

**Mme Barbara Trachte (Ecolo).** – À l'ordre du jour de la séance du 19 octobre dernier figurait un point – A9 – relatif au «marché public de services visant à obtenir des conseils en matière de communication et à mettre en place un plan de communication pour le Pacte pour un enseignement d'excellence. Mode de passation du marché.»

Madame la Ministre, pourriez-vous nous expliquer de quoi il s'agit exactement? Pourriez-vous détailler le cahier des charges établi, le public visé par la communication? S'agit-il d'une communication à l'égard des acteurs de l'enseignement ou d'une communication destinée au grand public ou des deux? Quel est le budget prévu pour ces marchés? Où en est-on aujourd'hui dans la conclusion de ce marché?

**M. Laurent Henquet (MR).** – Madame la Ministre, j'ai été très surpris de lire ce point A9 parce que je vous ai souvent interrogée sur le Pacte pour un enseignement d'excellence et sa mise en œuvre au niveau des acteurs de terrain.

J'ai rencontré certains de ces acteurs à maintes reprises et j'ai constaté qu'ils n'étaient pas au courant des mesures du Pacte. Chaque fois que je vous l'ai signalé, vous m'avez répondu qu'il existait un processus participatif extrêmement important. Il y avait donc une sorte de décalage entre vos propos et le fait que les enseignants n'étaient manifestement pas au courant du contenu du Pacte. C'est d'ailleurs encore le cas de bon nombre d'entre eux aujourd'hui.

Si le processus est à ce point participatif, pourquoi voulez-vous dégager des fonds pour mettre en place un plan de communication à ce niveau? Cela me paraît relativement contradictoire. Je me suis dit que vous reconnaissiez ainsi implicitement un déficit d'intérêt, voire un certain découragement des enseignants.

À l'instar de Mme Trachte, j'aimerais connaître le budget qui est prévu à cet égard. Comment justifiez-vous cette dépense de forme, alors qu'on risque de devoir dépenser énormément au niveau du fond et donc de l'application des mesures? L'inscription de ce point à l'agenda du gouvernement constitue-t-elle une reconnaissance implicite de votre part du fait que le terrain n'est pas au courant de l'existence du Pacte?

**Mme Marie-Martine Schyns,** ministre de l'Éducation. – Les travaux du Pacte sont, à mon sens, suffisamment importants et participatifs pour qu'un grand nombre d'acteurs soient déjà au cou-

rant de son existence et sachent qu'ils peuvent lire les différentes informations et ce fameux avis n° 2 qui nous été présenté à plusieurs reprises. Le processus participatif entrepris va se poursuivre à travers des ateliers pédagogiques, notamment au profit des enseignants. La campagne envisagée aujourd'hui est de nature différente. Il s'agit d'une campagne de communication autour du Pacte et autour de l'adhésion des acteurs de l'école et de l'adhésion citoyenne.

Je l'ai déjà répété à plusieurs reprises devant ce Parlement. Tous les pays qui ont réussi à faire évoluer leur système scolaire ont, pour ce faire, obtenu une adhésion maximale autour des constats et des propositions d'évolution. C'est la raison pour laquelle nous avons lancé un cahier des charges pour une campagne de communication centrée sur les enjeux et les réformes, dans la mesure où l'intérêt et la curiosité à l'égard des résultats du Pacte sont également bien présents auprès du public.

Jusqu'à présent, les médias ont relayé les grandes étapes du Pacte. À l'approche des décisions relatives aux priorités et aux mises en œuvre, il nous paraît utile de recourir à ce type de marché. En effet, il y a lieu de mettre en œuvre une stratégie médias cohérente pour expliquer les initiatives du Pacte, de façon précise, à des publics variés, à savoir les enseignants, les directions, les élèves et les parents et, de manière plus globale, l'ensemble des citoyens. Pour que le fond soit bien expliqué, la forme a de l'importance, ce qui justifie cette demande de soutien d'une entreprise spécialisée en communication.

S'agissant du budget consacré à la campagne, le meilleur rapport qualité-prix a été retenu parmi les critères d'attribution du marché, afin de rester dans des limites raisonnables. L'ouverture des offres n'ayant pas encore lieu, je ne puis donc vous communiquer le budget prévu. Nous analyserons les offres en tenant compte de différents critères, dont le prix. Je n'hésiterai pas à revenir vers vous quand le prestataire de services aura été désigné en collaboration avec les services de l'administration, au terme de la procédure de marché public.

**Mme Barbara Trachte (Ecolo).** – Madame la Ministre, je suis complètement d'accord avec vous. Une réforme importante de l'enseignement est indispensable. Le *statu quo* serait une vraie catastrophe. Il n'y aura pas de réforme sans un large consensus des acteurs de l'enseignement, du public et du politique. Il suffit de se rappeler le débat de la semaine dernière sur le redoublement. On voit bien que l'information des acteurs de l'enseignement et du public est absolument nécessaire. L'objet de ma question ne portait pas sur l'opportunité de communiquer sur le Pacte. Sur ce point, je vous suis totalement.

Ma question portait sur les modalités d'application de ce marché public. Les marchés

publics liés au Pacte d'excellence m'intéressent particulièrement. J'entends que la procédure est en cours. J'y serai très attentive. Je vous adresserai certainement des questions écrites pour avoir accès aux documents du marché et pour savoir comment ce marché est attribué, quels sont les montants, quelles seront les missions demandées au prestataire qui sera choisi. Puisque la procédure est en cours, je comprends qu'aujourd'hui on ne puisse pas avoir une réponse à l'ensemble des questions. En tout cas, dans les prochaines semaines et les prochains mois, je vous interrogerai encore certainement sur ce dossier.

**M. Laurent Henquet (MR).** – Madame la Ministre, je vous rejoins sur le fait qu'effectivement, si on veut apporter un changement aussi important, il faudra un consensus extrêmement large. D'autant que certaines mesures vont poser des problèmes aux acteurs, aux parents, à tout le monde. Il faudra démontrer que les changements apporteront une plus-value à la situation initiale. Ce n'est pas le cas actuellement. C'est pourquoi il est absolument nécessaire de communiquer parce que les gens de terrain ne sont absolument pas au courant de ce qui va se passer. J'en veux pour preuve les 120 ateliers pédagogiques que vous avez organisés – 15 formations identiques étaient prévues dans huit grandes villes, mais la moitié ont été supprimées par manque de combattants, des professeurs étant absents. En plus, il n'y avait que trois ou quatre personnes dans les formations maintenues. Vous avez reconnu vous-même que j'avais raison puisque vous allez relancer des ateliers pédagogiques à destination des enseignants. Cela veut dire que la première phase n'a pas été opérationnelle en termes de communication. Je donne plusieurs conférences sur le Pacte et quand je parle des sept domaines d'apprentissage, je vous assure que cela fait bouger. Les gens ont peur. Si vous voulez éviter un blocage de forme, il faudra vraiment très bien expliquer car les changements sont fondamentaux.

### **3.3 Question orale de M. Olivier Maroy à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Techniques proposées par la fondation SEVE et d'autres chercheurs dans le cadre de la formation continuée»**

**M. Olivier Maroy (MR).** – Sous l'égide de la Fondation de France et en partenariat avec l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco), la fondation Savoir Être et Vivre Ensemble (SEVE) a pour vocation de favoriser chez les enfants le développement d'aptitudes au savoir-être et au vivre ensemble. Fondée notamment par le philosophe et sociologue Frédéric Lenoir et soutenue par des personnes de renommée internationale dans le domaine de l'éducation, du développement personnel, de la philosophie et de la psychiatrie,

cette fondation s'est donné comme objectif d'organiser des formations de formateurs et d'animateurs et des ateliers de développement du savoir-être et du savoir vivre ensemble chez les enfants, en commençant par la philosophie et la méditation dans les écoles.

Voici un extrait de leur programme: «Apprendre aux enfants, dès le plus jeune âge, à raisonner par eux-mêmes, à gérer leurs émotions, à développer leur créativité, à faire preuve d'empathie, à coopérer avec des personnes de cultures différentes et les préparer à devenir des citoyens confiants, actifs et responsables».

Madame la Ministre, si je vous parle de cette fondation, c'est parce que son fondateur est venu il y a quelques jours à l'Université libre de Bruxelles (ULB) donner une conférence. C'était dans le grand auditoire de l'ULB et il était plein à craquer. Cette fondation a créé une antenne ici, en Belgique, et elle va bientôt organiser des formations chez nous. Cela me conduit à vous poser quelques questions.

Votre cabinet n'a pas donné suite à la question que je vous ai posée en mai 2016, au sujet du projet pilote visant à développer les compétences socio-émotionnelles à l'école. Vous vous étiez engagée à recevoir les initiateurs de ce projet. D'après mes informations, ceux-ci n'ont pas été contactés. Qu'en est-il? Ce projet pourrait-il prétendre à un budget accordé dans le cadre de la recherche en éducation? Je rappelle qu'il s'agit d'un projet mené par le professeur Mikolajczak de l'Université catholique de Louvain (UCL).

À l'époque, vous disiez entretenir un dialogue constant avec le ministre Marcourt sur l'organisation éventuelle de formations en cours de carrière portant sur ce type de techniques. Pourriez-vous me donner les informations en votre possession concernant les formations continuées dispensées actuellement sur ces nouvelles techniques? Quels sont les programmes de formations continuées mettant en exergue tout ce qui touche à la maîtrise des émotions, à la réduction du stress, à la pleine conscience? Comment sont-ils accueillis? La Fédération Wallonie-Bruxelles alloue-t-elle des budgets pour que ces formations soient dispensées à nos professeurs? Si oui, pouvez-vous faire le point?

Dans les socles de compétences des cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, je peux lire, à la première page, que l'objectif est «le développement de compétences et savoirs relatifs à l'éducation philosophique et éthique, à l'éducation au fonctionnement démocratique, ainsi qu'à l'éducation au bien-être». En page 8 du document est abordé le développement de l'autonomie affective de l'élève. Il est question de percevoir, exprimer ou maîtriser des émotions telles que la peur, la colère, la tristesse. De toute évidence, Madame la Ministre, les nouvelles techniques qui se développent fortement, comme la

méditation, la pleine conscience, la pleine attention, pourraient très bien s'insérer dans ces objectifs. Je sais, pour vous avoir déjà interrogée à ce sujet, que vous êtes plutôt favorable à une plus grande utilisation de ces techniques. Considérez-vous que les techniques de la fondation SEVE puissent être soutenues par la Fédération Wallonie-Bruxelles?

**Mme Marie-Martine Schyns**, ministre de l'Éducation. – Il est vrai qu'au mois de mai, je mettais en évidence la place accordée, dans le cadre des travaux du Pacte, à la question du bien-être et du développement personnel. Depuis lors, certaines orientations ont été proposées par le Groupe central, parmi lesquelles l'identification de sept domaines d'apprentissage constituant le tronc commun. Y figurent le domaine relatif aux sciences humaines, à la philosophie et à la citoyenneté, ainsi que l'aspect qui concerne les activités physiques, le bien-être et la santé. Un des objectifs est, «sur le plan émotionnel, de sensibiliser à des manières de gérer les périodes de stress et d'anxiété, des manières de pouvoir s'affirmer, sans violence, en respectant les autres».

Le développement des compétences émotionnelles est préconisé dès l'enseignement maternel. Pour plus de détails quant à cette orientation du Pacte, je vous renvoie à l'avis numéro 2 – je ne doute pas que vous l'ayez déjà lu – qui contient différents éléments, dont la phrase que je viens de citer. On sait aussi que l'avis numéro 3 portera sur la priorisation de ces mesures. Les objectifs qui sont déjà définis vont dans le même sens que ceux de la fondation que vous citez dans votre question.

En mai, je faisais également référence à la nécessité d'adapter les dispositifs de formation initiale et continuée aux évolutions préconisées dans le Pacte. Le processus est en cours; les outils proposés sont diversifiés. La méditation peut en faire partie mais elle constitue, à mon sens, un outil et non un objectif en soi. S'agissant de la formation initiale, vous savez qu'un large débat est ouvert. N'hésitez pas à interroger M. Marcourt pour voir comment les différentes hautes écoles et universités envisagent, avec les groupes de travail qui planchent sur la réforme de la formation initiale, d'intégrer ce type de méthodes dans les formations.

Des dispositifs de formation sont déjà mis en place, dans le cadre du cours de philosophie et de citoyenneté. Vous avez cité un des passages du référentiel. Sur le site [www.enseignement.be/citoyennete](http://www.enseignement.be/citoyennete), vous verrez que certains dispositifs de formation y sont référencés et sont par conséquent accessibles.

Pour ce qui concerne plus spécifiquement le projet de recherche qui vise le développement des compétences socio-émotionnelles à l'école, nous avons eu des contacts avec les promoteurs du projet, en vue d'une articulation de leur projet avec les travaux du Pacte, et une rencontre est pro-

grammée.

**M. Olivier Maroy (MR)**. – J'enregistre avec beaucoup de bonheur que la rencontre est prévue avec les initiateurs de ce projet de l'UCL qui me semble intéressant et mériterait d'être soutenu, puisqu'il vise en quelque sorte à faire le point sur ces nouvelles techniques que sont la méditation, la pleine conscience, la pleine attention – chacun a sa technique de prédilection – qui se développent dans de nombreux pays, avec succès. Les élèves sont moins turbulents, plus concentrés. La violence et le stress sont en recul. Je sais que ces termes peuvent apparaître à certains de mes collègues comme des préoccupations de bobo. Je ne suis pas de cet avis. Il faut pouvoir constater que certaines vieilles techniques ne marchent plus et s'ouvrir à de nouvelles choses. Ces méthodes qui ont fait leur preuve – de nombreuses études en attestent – ne sont pas seulement utilisées dans les écoles. Ainsi, quand un policier québécois prend son service, il commence par de la méditation. Si même la police recourt à ce genre de pratiques...

L'école aurait tout à gagner à s'ouvrir à ces techniques. Vous avez raison de dire qu'il doit s'agir d'un outil et non d'un objectif. Il ne s'agit pas ici de faire de l'idéologie. Je pense que les coûts engendrés par ces formations pourraient très bien être couverts par une diminution des frais que l'on consent actuellement pour lutter contre la violence et le stress. Ce serait tout bénéfique pour tout le monde.

### 3.4 Question orale de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Régionalisation du financement du Pacte d'excellence»

**M. Jean-Luc Crucke (MR)**. – Des parlementaires bruxellois de la majorité, au premier rang desquels se trouve Mme Désir, réclament une approche différenciée de l'investissement lié au Pacte d'excellence. Ils disent que, les réalités de terrain étant différentes, il faudrait décliner ce Pacte afin d'en tenir compte. Voilà qui n'est pas banal. Je trouve cette lecture bigrement intéressante.

Nous qui disons depuis très longtemps que les réalités sont aussi différentes en Wallonie, nous ne comprendrions pas que nous ne puissions pas obtenir une différenciation reposant sur l'évolution économique et sociologique. À cet égard, je me dis que si les socialistes bruxellois et les libéraux wallons parlent d'une même voix pour obtenir les corrections nécessaires, il se pourrait qu'ils finissent par avoir gain de cause.

Partagez-vous ce point de vue, Madame la Ministre? Les membres du gouvernement se sont-ils mis d'accord sur ce point? Comment cette pensée, éminemment importante, sera-t-elle déclinée? Comment les budgets seront-ils répartis?

**Mme la présidente.** – Même si vous avez interprété mes propos, Monsieur le Député, il appartient à la ministre de vous répondre.

**Mme Marie-Martine Schyns,** ministre de l'Éducation. – Je suis certaine, Madame la Présidente, que vous n'avez absolument pas tenu les propos que M. Crucke vous attribue.

La question de la régionalisation de l'enseignement n'est pas à l'ordre du jour des travaux du Pacte pour un enseignement d'excellence. Pour nos écoles, pour les milliers de professeurs et de directeurs, pour les parents, le défi est d'une autre nature que celui d'une éventuelle régionalisation dont personne n'a pu montrer, ni même esquisser, l'avantage pour l'efficacité et l'équité du système éducatif. Un financement différencié n'est pas davantage à l'ordre du jour. Vous savez qu'il existe de nombreuses manières de tenir compte des spécificités des Régions et des bassins – les Régions n'étant pas homogènes – sans passer par les questions de la régionalisation ou du financement.

La seule question qui concerne les Régions porte sur les relations entre enseignement et formation et notamment sur la réforme de la formation en alternance, dans le cadre de la valorisation de l'enseignement qualifiant. Il s'agit de permettre aux différents opérateurs de trouver pleinement leur rôle dans un périmètre bien défini. Comme vous le savez, le Groupe central a demandé au gouvernement de trancher cette question et nous nous y employons, en concertation avec les représentants des Régions.

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – Nous n'allons pas faire l'exégèse des propos de Mme Désir. Votre réponse ne me satisfait pas, Madame la Ministre. Même si j'en suis un des plus chauds partisans, ce n'est pas de la régionalisation de l'enseignement dont je vous ai parlé ici, mais de celle des investissements liés à une politique menée par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il faudra, et le plus tôt sera le mieux, tenir compte des différences entre les réalités de terrain wallonnes et bruxelloises. La tendance est à une plus grande régionalisation des compétences de la Fédération. Ce n'est peut-être pas encore le cas aujourd'hui mais ça viendra. Je regrette qu'on n'ait pas approfondi cette réflexion et je suis prêt à en discuter, y compris avec mes amis socialistes wallons. Nous sommes bien plus nombreux qu'on ne le pense à partager ce point de vue.

### **3.5 Question orale de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Présence du défibrillateur au sein des institutions scolaires»**

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – Ma question s'inspire d'un fait divers qui s'est produit en France, à savoir le décès d'un professeur à la suite

d'une fibrillation cardiaque. La présence d'un défibrillateur est obligatoire dans les infrastructures sportives. Cette obligation ne devrait-elle pas être élargie aux institutions scolaires?

Une heure ne pourrait-elle pas être consacrée à l'apprentissage, par les élèves, de l'utilisation d'un défibrillateur, en plus des «jours blancs» déjà prévus?

Quelle est votre sensibilité sur la question, Madame la Ministre, et quelles sont les éventuelles directives qui régissent la matière?

**Mme Marie-Martine Schyns,** ministre de l'Éducation. – L'initiation ou la formation à l'utilisation d'un défibrillateur par des personnes non-médecins en cas d'arrêt cardiaque n'est pas anodine. Une initiation ou une formation pratique semble nécessaire pour diminuer le stress des intervenants en cas d'accident.

Une telle initiation se doit d'être promue dans le cadre des formations aux premiers soins organisées par l'Institut de la formation en cours de carrière (IFC), avec les objectifs suivants: identifier les signes permettant de reconnaître un arrêt cardiaque et connaître la conduite à suivre devant un arrêt cardiaque, en abrégé AMD, pour appeler, masser, défibriller. La démonstration pratique de cette méthodologie utilisée par les urgentistes permettrait d'agir conformément aux recommandations.

Une définition des contenus est un préalable, car il n'existe qu'un référentiel validé par le gouvernement fédéral, à savoir celui du SPF Emploi qui concerne les secours en entreprise.

Votre souhait de fournir à chaque implantation scolaire un défibrillateur est budgétairement peu réalisable, avec un prix unitaire évalué par l'administration à 2 000 euros. Par contre, l'intégration de la formation, dans le cursus scolaire, par une approche progressive de cette matière et dans le cadre d'un suivi pédagogique – il commencerait en maternelle par des notions d'hygiène et se terminerait en secondaire par l'obtention du brevet de secouriste – est une bonne piste.

S'agissant des établissements scolaires, il importe d'évaluer les besoins en formateurs relais et en matériel (mannequins). Il faut également prévoir des formations continuées pour les enseignants en éducation physique, dispensées par l'IFC, afin d'assurer la connaissance des contenus.

Former à l'apprentissage des premiers soins est un travail de longue haleine qui nécessite des réformes, en plus des formations en cours de carrière, comme par exemple viser à le joindre aux socles de compétences de l'ensemble des métiers de l'éducation.

Parallèlement à cette approche de formation, il est impératif que tous les élèves soient sensibilisés aux gestes qui sauvent. La tâche de formation

est immense et le nombre d'opérateurs de formation est limité. Une piste pourrait consister à systématiser cette formation pour au moins un membre par équipe pédagogique. Par ailleurs, le profil de formation initiale des professeurs d'éducation physique pourrait en faire des personnes ressources privilégiées.

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – On se sépare pour mieux se retrouver... Je me réjouis de votre réponse positive sur le suivi pédagogique. Il me semble qu'une lettre conjointe avec la Croix-Rouge suffirait à faire percoler ce besoin.

Certes, installer le matériel dans les écoles représente un coût et les finances de la Fédération ne sont pas brillantes mais il faut peut-être y réfléchir. Voyez les résultats que cela a donnés dans les infrastructures sportives. Tout n'est pas argent dans la société, c'est un libéral qui vous le dit.

### **3.6 Question orale de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Programmes de sciences A en 3e et 4e années du général»**

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – Madame la Ministre, c'est à la suite de contacts avec des enseignants du réseau officiel que je me suis décidé à vous poser cette question. Ces enseignants me faisaient part de leur désarroi et de leurs interrogations par rapport au programme de sciences de niveau A du deuxième degré du secondaire général. Dans le nouveau programme qui reprend les unités d'acquis d'apprentissage, qui est applicable depuis septembre aux troisièmes années et qui entre en vigueur à la rentrée prochaine pour les quatrièmes, figurent des situations pour le moins, si pas contradictoires, en tout cas extravagantes.

En quatrième année, les élèves devront voir, en seulement une heure par semaine, un volume considérable de matières en biologie qui, en partie, relevaient auparavant du programme du troisième degré. Ces mêmes élèves, après leur troisième année, n'auront pas, avec le programme tel qu'il existe actuellement, acquis un bagage suffisant pour appréhender la complexité de cette matière. Ainsi, sur l'année de quatrième secondaire, il leur est demandé d'assimiler, parmi d'autres chapitres, toute la biochimie, la cytologie, une partie de la génétique, l'évolution, les classifications des êtres vivants, alors que le programme de troisième secondaire n'est qu'une introduction générale au domaine de la biologie. Qui plus est, cette nouvelle matière figurait auparavant au programme des cinquième et sixième secondaires.

Madame la Ministre, pouvez-vous confirmer cette réalité? Comment les élèves et les professeurs devront-ils s'en sortir pour boucler cette matière? Des outils supplémentaires seront-ils mis à leur disposition? Une évaluation externe devrait-elle voir le jour à la fin du deuxième degré? Les

enseignants doivent-ils donc avoir vu toute cette matière qui était anciennement au programme du troisième degré? Quel sera dès lors le nouveau programme du troisième degré?

Pour le cours de chimie, le programme semble comporter plus d'une incohérence: en troisième, les élèves verront la notion d'atome, les liaisons chimiques, mais la nomenclature ne figure plus au programme, alors qu'elle est essentielle pour réaliser des liaisons chimiques. Toute cette matière devra être vue en une heure par semaine. Or, le cours actuel de quatrième année est de deux heures par semaine pour voir quasiment la même matière. De plus, cette matière est très abstraite et difficile à modéliser et imaginer pour les élèves de troisième année. Elle représente à tout le moins un effort non négligeable.

S'agit-il d'une erreur dans la rédaction ou la publication des programmes? Comment expliquer de tels changements? Quelle sera la substance du programme des cinquième et sixième années à l'avenir? Comptez-vous alléger ce programme ou émettre une circulaire afin de venir en aide aux professeurs?

Les enseignants anticipent un nombre d'échecs croissants cette année. Comment allez-vous justifier les échecs qui pourraient advenir à l'avenir? Dans les écoles pilotes qui ont utilisé l'examen externe de chimie, fin de l'année passée, les élèves ont été nombreux à échouer, alors qu'ils avaient réussi leur année, compte tenu des évaluations certificatives annuelles. Comment expliquer à un enfant qu'il est susceptible de rater son année au niveau de l'examen externe, alors qu'il a obtenu des résultats probants tout au long de l'année?

Ne craignez-vous pas qu'avec un tel système, le Pacte pour un enseignement d'excellence entraînera un nombre grandissant d'échecs chez nos élèves? Quelle sera la réponse de l'administration et du ministère face aux possibles plaintes des parents?

Ne craignez-vous pas qu'avec un programme aussi lourd en deuxième année de sciences de niveau A, de nombreux élèves n'oseront plus se tourner vers une orientation scientifique et se détourneront d'une carrière pourtant porteuse pour l'avenir et pour leur insertion professionnelle?

**Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation.** – Le nouveau programme en sciences du réseau de Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) pour le second degré du secondaire général se base sur le référentiel qui, faut-il le rappeler, a été réalisé conjointement avec les différents réseaux et qui a été voté par notre Parlement, en décembre 2014, sans susciter d'émoi particulier. Les programmes ne sont que des déclinaisons des référentiels; ils ne contiennent pas d'éléments de contenu supplémentaires.

Les critiques que vous rapportez sont probablement dues, avant tout, aux inévitables change-

ments d'habitudes qu'induit tout nouveau programme. Elles me paraissent en tout cas sévères, et il m'est difficile de juger de leur représentativité.

Pour notre part, nous avons reçu d'autres échos du terrain. Plusieurs enseignants nous ont dit que les nouveaux programmes en sciences des troisième et quatrième années de l'enseignement général sont mieux conçus qu'auparavant, y compris du point de vue de leur progressivité curriculaire. Ils déclarent ne pas avoir eu de difficultés pour boucler leur programme de l'année.

Le contenu des matières du programme du troisième degré, à l'instar de celui du deuxième, se trouve dans le même référentiel et est disponible sur internet.

Aucune évaluation externe en sciences n'est pour l'instant prévue à la fin du deuxième degré.

Dans les écoles pilotes qui ont participé à l'épreuve commune et non externe, réalisée par leurs enseignants, le taux d'échec sur le degré n'est pas inhabituel. De plus, il est impossible de comparer les résultats de ces épreuves avec ceux des périodes ou des examens antérieurs, car les périodes étaient supprimées au profit d'une évaluation formative continue et aucun examen antérieur à l'épreuve commune n'était organisé. En outre, ces épreuves communes ne portaient pas sur le programme dont vous parlez, mais sur le précédent.

Par ailleurs, «rater» une épreuve externe ou commune à plusieurs établissements-pilotes d'un même réseau ne signifie pas «rater» son année. Les épreuves sont conçues pour que leurs résultats soient contraignants pour le conseil de classe, uniquement en cas de réussite et non en cas d'échec. Comme pour le CE1D, le conseil de classe conserve une latitude d'admettre l'élève en fonction du travail fourni durant l'année.

Prévoir d'ores et déjà un important taux d'échec en sciences au cours du second degré ne repose pas sur une donnée objectivable. De même, imaginer que les élèves vont se détourner de la filière des sciences, avant même que les effets du programme ne soient perceptibles, relève de la pure spéculation.

Aucun lien ne peut être établi entre la mise en œuvre du nouveau programme et le Pacte pour un enseignement d'excellence, qui travaille sur une approche liée notamment au tronc commun.

Enfin, les enseignants n'ont pas simplement été consultés lors de la confection des programmes: ils y ont collaboré. Le réseau a permis le détachement, à raison de cinq périodes par semaine, de quatre enseignants qui ont participé à la confection des programmes avec les conseillers pédagogiques. Il y a eu huit journées de travail de groupe avec des enseignants volontaires qui ont permis de tester ces programmes.

Je suis attentive à vos remarques car tous les échos du terrain sont intéressants à relayer. Je les communiquerai aux responsables du réseau WBE. Cependant, les retours que j'ai eus sont différents, et il convient peut-être de faire la part des choses.

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – Madame la Ministre, mon rôle de parlementaire consiste à vous rapporter les échos du terrain. Je prends bonne note du fait que vous avez entendu d'autres commentaires. Mais la question mérite débat.

Nous devons être attentifs à l'évolution de la situation car, même si je n'ai pas brillé dans les matières scientifiques, je me souviens que, pour aborder les liaisons chimiques, l'usage de la nomenclature est important. Je pense donc que le nouveau programme comporte un problème.

Je suis d'accord avec vous en ce qui concerne le référentiel: il a été voté et nous n'allons pas le remettre en cause. Dire qu'il s'agit d'un changement d'habitudes est quelque peu facile. Il est vrai que tout changement amène des critiques qui, prises isolément, sont sévères. Mais je ne fais que relayer celles du terrain.

Je suis content d'apprendre qu'il n'y aura pas d'évaluation externe au deuxième degré. Cette nouvelle rassurera les enseignants, même si le but est que les élèves maîtrisent les sciences et que celles-ci puissent leur être utiles dans leur cursus ultérieur. Je suis d'accord avec vous: la comparaison avec les écoles pilotes est difficile car le programme diffère. Nous parlerons des échecs après la fin de l'année scolaire, afin d'en faire le bilan.

### **3.7 Question orale de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Service social de l'enseignement»**

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – Il y a quelques semaines, j'ai interrogé le ministre du Budget sur les dysfonctionnements du service social du ministère. Dans sa réponse, M. Flahaut a notamment annoncé sa volonté – mais j'ai compris que c'était une décision – de redéfinir les missions de ce service et de permettre des passerelles avec le service social de la Région wallonne et peut-être avec celui de l'enseignement. Pour ce dernier, le ministre a d'ailleurs reconnu qu'il était en effectif réduit.

Madame la Ministre, pouvez-vous m'indiquer comment fonctionne ce service? Sur quelle base légale? Comment est-il financé? À l'instar du service social du ministère, les syndicats sont-ils associés à la gestion de ce service? Confirmez-vous que le service social de l'enseignement est en sous-effectif? Que pensez-vous de la volonté du ministre du Budget de créer des passerelles entre les deux services? Pourquoi ces passerelles n'avait-elles pas été envisagées auparavant?

**Mme Marie-Martine Schyns**, ministre de l'Éducation. – Le service social pour les membres du personnel de l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles voit son activité réglée par l'arrêté du Régent de 1948 et par l'arrêté ministériel de 1971. Il n'est pas constitué en ASBL et il fait partie de l'administration, en l'espèce de la Direction général des personnels de l'enseignement (DGPE).

Le service social dispose d'une allocation de base (A.B. 11.05) inscrite au programme d'activités 13 de la division organique 40, pour un montant de 266.000 euros. Il est dirigé par un comité de gestion composé paritairement de représentants de l'autorité et de membres désignés sur proposition des syndicats. Il se réunit mensuellement afin de définir la politique générale du service et de prendre des décisions sur les dossiers de demandes d'aide individuelle.

La modicité de ses moyens budgétaires a mené, depuis trois ans, grâce au recrutement d'un travailleur social – une assistante sociale diplômée en sociologie –, à une redéfinition profonde des interventions de ce service, caractérisée par l'abandon d'octroi d'avantages à un nombre réduit de personnes au bénéfice de l'octroi d'aides correspondant à des besoins réels de familles en difficulté. Des actions de communication ont été déployées pour faire connaître ce service social.

Cette redéfinition des aides et la publicité qui est faite à leur propos ont eu pour conséquence un accroissement du nombre de dossiers: 900 dossiers en 2012 pour 2.800 dossiers en 2015. La charge administrative a augmenté en corrélation. Ajoutons à cela la nécessité de procéder à de véritables enquêtes sociales qui se chiffrent à environ 100 par an.

Si les trois agents affectés aux tâches administratives suffisent actuellement, la responsable du service social a des difficultés à mener de front, à la fois le travail de suivi individuel des familles en difficulté et la gestion de l'animation et de la communication même du service social.

Quant aux passerelles à créer entre les services sociaux, je ne peux que les encourager. D'après mes informations, la mise en place de ces passerelles a déjà été examinée par les travailleurs du service social pour les membres du personnel du réseau WBE.

En l'état, la communication est rendue malaisée en raison, d'une part, des structures de fonctionnement fondamentalement différentes – ASBL subventionnée d'un côté, organe de l'administration de l'autre – et, d'autre part, des budgets qui sont sans commune mesure et qui rendent impossible, pour le service social de l'enseignement WBE, l'octroi d'aides aux autres services sociaux.

**M. Jean-Luc Crucke (MR)**. – Le sujet commence à m'intéresser, et je me pencherai donc

attentivement dessus. Il est clair que nous faisons face à des structures différentes, puisque le service social fait partie de l'administration et qu'il ne forme pas une ASBL. Cela peut représenter une difficulté supplémentaire dans la résolution du problème. Il faut clairement pouvoir en convenir, même si cela ne veut pas dire pour autant qu'il n'y a pas de solutions.

Vous avez évoqué un budget de 266 000 euros pour 2 200 dossiers et une centaine d'enquêtes sociales. Cela représente environ 1 000 euros par dossier. Que cette somme soit ou non conséquente, ce n'est tout de même pas rien. Nonobstant les difficultés de structure dont je reconnais l'existence, je me demande si, en dehors des passerelles, nous ne devons pas encourager davantage de fusions. Peut-être faudra-t-il imaginer, à un moment donné, la mise sur pied d'une structure totalement externe, autonome, indépendante et – pourquoi pas – privée. Par ailleurs, face à cette situation, je suis moins effrayé par le contenu de votre réponse que par les informations communiquées par le ministre Flahaut concernant son service qu'il a externalisé.

C'est à l'échelon de cette structure que les niveaux de pouvoir doivent se montrer imaginatifs. Certes, tous les problèmes budgétaires ne seront pas résolus, mais cela permet de gérer efficacement l'argent public.

### **3.8 Question orale de Mme Valérie De Bue à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Rentrées ratées»**

**Mme Valérie De Bue (MR)**. – J'ai déposé ma question à la suite de plusieurs témoignages de parents, à propos des «rentrées ratées» qui ont été publiés sur des sites d'informations et qui se réfèrent au nombre de cours et d'heures annulés, faute d'enseignants. À titre d'exemple, dans une école de Chapelle-lez-Herlaimont, des élèves sont sans professeur de néerlandais depuis le début de l'année. Toujours à titre d'exemple, à Tubize, seules cinq heures de mathématiques ont été dispensées en six semaines. Ces informations proviennent du site de RTL-Info. Les parents s'inquiètent pour leurs enfants qui accumulent du retard à cause du manque de professeurs.

Ensuite, d'autres témoignages ont été relayés dans de nouveaux articles parus entre le dépôt de ma question et aujourd'hui. Ainsi, le SeGEC pointe, dans le cadre de la réforme des titres et fonctions, que 2 035 heures ne sont pas données par semaine, par défaut d'attribution, à la suite des problèmes de pénurie d'enseignants. Une centaine d'enseignants ne seraient pas désignés; dès lors, le SeGEC estime qu'environ 20 000 élèves auraient deux heures d'études par semaine à la place de deux heures de cours. Ces chiffres ont pu être révélés grâce à une enquête de terrain lancée au

début de cette année scolaire 2016-2017.

Madame la Ministre, j'aurais bien voulu vous interroger lors de la séance plénière de ce mercredi, par la voie d'une question d'actualité, mais cela s'est révélé impossible car la question orale était déjà déposée ici en commission. L'actualité fait suite au témoignage de la directrice de l'Institut provincial d'enseignement technique (IPET) de Nivelles qui doit faire face à un problème de pénurie de professeurs et qui a mis en place des initiatives parmi lesquelles figure, d'abord, un système de parrainage entre professeurs qui permet aux professeurs détenteurs d'un titre d'aider les professeurs qui n'en détiennent pas. Ces professeurs effectuent ensuite des heures bénévoles et gratuites, ce qui est surprenant. J'ai donc ajouté ces témoignages et faits survenus depuis le dépôt de ma question.

Êtes-vous au courant de cette problématique qui entoure cette rentrée scolaire? Le problème de pénurie de professeurs dans certaines matières, telles que les mathématiques ou les langues, n'est certes pas neuf. Il est toutefois interpellant de constater que ce phénomène est plus important depuis cette rentrée scolaire-ci. Confirmez-vous que les chiffres de professeurs absents sont plus importants que les années précédentes? Quelle est la part de ces absences pouvant être attribuée aux professeurs qui n'ont pu être désignés à la suite de la réforme des titres et fonctions? Ces absences concernent-elles principalement des cours considérés comme étant en pénurie?

**Mme Marie-Martine Schyns**, ministre de l'Éducation. – Je ne vais bien évidemment pas nier les difficultés rencontrées lors de cette rentrée. Nous avons déjà eu l'occasion d'en débattre à plusieurs reprises au sein de cette commission. Pour reprendre le cas de Tubize, si seules cinq heures de mathématiques ont été dispensées en six semaines, ce n'est pas imputable à la seule réforme des titres et fonctions. En effet, dès le 21 septembre, j'ai suspendu l'obligation de recourir à un procès-verbal de carence en cas de recrutement d'un titre suffisant, d'un titre de pénurie et même d'un autre titre non listé. Un directeur pouvait donc engager un enseignant qui ne disposait pas du titre requis, sans devoir se justifier. En d'autres termes, à partir de cette date, une énorme souplesse était à nouveau de mise à l'égard des postes qui n'avaient pas encore été pourvus.

Deuxième élément important: depuis le 21 septembre également, les enseignants sont subventionnés depuis leur engagement, même en cas de refus de dérogation de la part de la Chambre de pénurie, anciennement la Commission des titres B. Le directeur savait donc qu'il pouvait engager la personne et que la personne allait être payée sans que cela n'incombe à son pouvoir organisateur, car c'est cela qui avait constitué un frein au début et sans doute occasionné une rentrée compliquée pour certains cours en particulier.

Pour comparer le nombre de périodes non dispensées par rapport à l'année dernière, il faudrait interroger toutes les écoles et tous les pouvoirs organisateurs. Il n'entre pas dans mes intentions aujourd'hui de leur imposer ce travail supplémentaire, alors que la rentrée a déjà été suffisamment chargée et compliquée pour les secrétariats de direction et les équipes pédagogiques.

Par contre, j'ai demandé à l'administration de me fournir un comparatif des taux d'utilisation du nombre total de périodes professeurs (NTPP), au cours des mois de septembre et octobre de cette année avec ceux des mêmes mois de l'année dernière. Je n'ai pas encore reçu ces chiffres, mais je suis tout à fait disposée à vous les fournir dès que je les aurai reçus.

J'aimerais également profiter de votre question pour vous rappeler que l'une des missions de la Commission inter-réseaux des titres de capacité (CITICAP) est de remettre annuellement une proposition réglementaire concernant la pénurie dans certaines fonctions, selon les critères fixés à l'article 4 du décret de 2004 relatif à la définition de la pénurie. Quand nous recevons cette proposition réglementaire de la CITICAP, il serait intéressant que nous puissions également en discuter au sein de ce Parlement.

**Mme Valérie De Bue (MR)**. – Qu'on le veuille ou non, la situation est liée à la réforme des titres et fonctions. Autant celle-ci est souhaitée, autant elle pose une série de problèmes sur le terrain. Madame la Ministre, vous avez pris des mesures d'assouplissement de la législation qui ont permis d'aller de l'avant. Nous vous soutenons dans cette démarche. Il est toutefois symptomatique de constater que la pénurie est dénoncée de toutes parts. J'espère que vous ne serez pas insensible aux cris d'alarme provenant du terrain. Il est interpellant de voir les enseignants se mobiliser pour travailler de manière bénévole et les parents se signaler de manière aussi forte. Ces appels ne peuvent pas rester sans réponse.

J'espère que, d'ici quelques mois, nous pourrions ressentir une amélioration de la situation sur le terrain. Le débat sur la pénurie est là; il faut le prendre à bras-le-corps et donner des réponses. La question que je me pose est de savoir si cette augmentation est structurelle ou conjoncturelle. J'espère connaître la réponse le plus vite possible.

### **3.9 Question orale de Mme Valérie De Bue à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Violence sur des professeurs à l'école»**

**Mme Valérie De Bue (MR)**. – Selon un rapport du SPF Santé publique, 68 enseignants ont été mis en arrêt de travail à la suite d'une agression durant l'année 2015. Parmi ces violences, 16 ont été uniquement verbales et 18, physiques et ver-



bales, ont été commises par des parents d'élèves. Il faut aussi tenir compte des agressions qui ne sont pas déclarées et ne remontent pas jusqu'en haut de la pyramide décisionnelle, mais aussi de celles qui ne sont pas toujours constatées ou interprétées comme telles. Les syndicats mettent en évidence le manque d'expérience des jeunes professeurs, peut-être aussi un manque de formation et la rotation importante de professeurs dans l'enseignement.

Madame la Ministre, connaissez-vous les causes de ces agressions? Les chiffres sont-ils en augmentation? Y a-t-il des réflexions sur ce thème précis dans le Pacte d'excellence? Quid de la mise en évidence de ce phénomène dans la formation des enseignants? Quelles sanctions peuvent être prises à l'encontre de parents violents?

**Mme Marie-Martine Schyns**, ministre de l'Éducation. – Le décret du 21 novembre 2013 qui organise les dispositifs scolaires favorisant le bien-être des jeunes à l'école, l'accrochage, la prévention de la violence, etc. – le fameux décret qualifié d'intersectoriel – prévoit une assistance psychologique et/ou juridique pour la personne qui est victime d'un acte de violence dans le cadre de ses fonctions. Par ailleurs, le décret du 11 avril 2014 portant diverses dispositions en matière de statut des membres du personnel accorde une priorité dans l'ordre de mutation aux membres du personnel victimes d'un acte de violence dans le cadre de leurs fonctions.

Ces deux dispositions décrétales permettent aux services de la Direction générale de l'Enseignement obligatoire (DGEO) de collecter diverses informations relatives à la violence sur des professeurs d'écoles, pour autant qu'ils aient introduit une demande telle qu'elle est prévue par les deux décrets que je viens de citer.

Sur la base des demandes d'assistance psychologique et juridique et des demandes de mutation prioritaire, aucune augmentation des actes de violence à l'encontre des enseignants n'apparaît durant les trois dernières années. Environ la moitié des violences signalées sont des violences physiques. Elles sont majoritairement le fait des élèves et des parents d'élèves mais peuvent aussi venir de collègues. Les dossiers de la DGEO ne permettent pas de préciser les causes des violences qui sont dénoncées.

Pour ce qui est des sanctions, si l'agresseur est un élève, une exclusion définitive de l'école peut être prononcée, au terme d'une procédure telle que prévue par le décret « Missions ». Si l'agresseur est un parent d'élève ou un collègue, un dépôt de plainte peut conduire à un jugement par les tribunaux.

Par ailleurs, la question des violences est intégrée dans les travaux du Pacte, au travers des groupes de travail chargés de la qualité de vie à l'école. De nombreuses formations proposées aux enseignants par les différents opérateurs de forma-

tion des réseaux visent l'amélioration de compétences communicationnelles pour prévenir les situations de tensions, les malentendus, les conflits. D'autres formations outillent aussi les enseignants pour leur permettre de faire face à des comportements difficiles.

**Mme Valérie De Bue (MR)**. – Je vous remercie, Madame la Ministre, pour votre réponse qui rappelle tous les dispositifs existants pour encadrer et accompagner les professeurs et pour évaluer ce phénomène. Nous sommes confrontés à un phénomène de société qui évolue. Les relations entre les enseignants, l'école et les parents ne sont pas toujours faciles. Certains enseignants, certaines directions se plaignent de l'ingérence beaucoup plus grande des parents dans le travail des enseignants. C'est sur ce point qu'il faut travailler pour améliorer les relations et rendre à l'école ses lettres de noblesse et le respect qu'elle doit inspirer aux parents. Ce sont des pistes. Je sais que beaucoup de choses sont prévues dans le Pacte mais il faudrait aussi aller dans ce sens.

**3.10 Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Distribution de tracts politiques dans l'école de Quevaucamps»**

**3.11 Question de M. Serdar Kilic à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Jurisprudence de la Commission du Pacte scolaire»**

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

**M. Jean-Luc Crucke (MR)**. – L'école de Quevaucamps, située dans cette magnifique commune de Beloeil, là où Pierre Descamps a résidé et est enterré, appartient au réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le vendredi 21 octobre dernier, les parents ont eu la désagréable surprise de découvrir, dans la farde de communication de leurs enfants, un tract émanant du PS les invitant à une soirée organisée à la Maison du Peuple, et ce en totale contradiction avec la neutralité de l'enseignement.

Madame la Ministre, avez-vous été informée de ces faits? Avez-vous reçu une plainte? Avez-vous donné une suite à cet événement? Un premier rapport de l'administration vous a-t-il été remis? Si c'est le cas, quelle est sa conclusion? Quelle a été votre réaction? Quelles sont les mesures qui ont été prises?

Cette situation pourrait être mise en parallèle avec un avis de la Commission du Pacte scolaire rendu en 2008, sur une problématique semblable, tout en mettant en cause le même parti politique. En effet, la Commission a considéré à l'époque

que, «lorsqu'une brochure émane d'un parti politique, il est de sa nature d'être de caractère politique et si le destinataire de la brochure se trouve être un établissement scolaire, la simple constatation du caractère politique de la brochure implique que l'on se trouve en présence d'une violation de l'article 41». Allez-vous suivre la doctrine et la jurisprudence de la Commission, à l'instar de votre prédécesseure de l'époque? Quelles sont les responsabilités qui peuvent être identifiées dans ce dossier? Quelles sont les sanctions éventuelles qui peuvent être prises?

**M. Serdar Kilic (PS).** – Il n'est pas rare que des enseignants donnent à leurs élèves des tracts ou des dépliants relatifs à des activités extrascolaires payantes, organisées par des ASBL. En soi, le problème n'est pas épineux. Proposer un stage de vacances ou, bien mieux, promouvoir une école de devoirs au coût symbolique d'un euro, ce n'est pas bien méchant. Cependant, les dérives ne sont pas loin. Ainsi, dernièrement, une ASBL a fait la promotion, dans des classes d'une école communale située dans un quartier défavorisé, d'un stage de poney à 150 euros. Il y a là un monde où le lucratif prend le pas sur l'accessible à tous, tout comme l'intérêt de l'activité perd son sens vis-à-vis d'une autre.

Madame la Ministre, la Commission du Pacte scolaire, instaurée par les articles 41 et 42 de ce dernier, s'occupe de ces cas. Un de ses buts est de déterminer, à travers la jurisprudence de ses avis, la manière dont l'école se doit de faire face aux tentatives d'intrusion commerciale, tout comme à la propagande politique et à la concurrence déloyale.

Plusieurs années nous séparant de son inauguration, dispose-t-on de règles ou d'interprétations précises à ce sujet? Dans l'exemple que j'ai cité, peut-on tolérer une telle discrimination, renforçant le déséquilibre entre les enfants qui peuvent s'offrir des activités onéreuses et ceux qui n'y ont pas accès? Une telle publicité a-t-elle sa place au sein de nos établissements? Ou doit-on interdire toute pratique qui consiste à la diffusion d'informations de ce genre?

Pour ma part, je ne pense pas que ce soit la solution. Beaucoup d'enfants et surtout de parents ne prennent connaissance d'activités hors contexte scolaire que par ce biais. Les en priver, c'est prendre le risque de priver les enfants d'une activité saine et bien encadrée. Il suffit de se référer à la diffusion des informations relatives aux plaines de jeux, organisées par les pouvoirs locaux, qui demandent une participation financière parfois bien plus conséquente. Les organismes reconnus par le secteur public et dont l'accessibilité est sans équivoque ne peuvent-ils pas également diffuser leurs informations en toute liberté et légalité?

**Mme Marie-Martine Schyns,** ministre de l'Éducation. – Dès que j'ai eu connaissance de la distribution d'un tract politique, j'ai chargé la

commission établie en vertu de l'article 42 du Pacte scolaire d'analyser les faits, afin de déterminer s'il existe une infraction à l'article 41, lequel stipule que «toute activité et propagande politiques ainsi que toute activité commerciale sont interdites dans les établissements d'enseignement organisés par les personnes publiques et dans les établissements d'enseignement libre subventionnés».

Dès que la commission se réunira, elle transmettra son avis. C'est le gouvernement qui statue et qui décide s'il y a, dans le cas d'espèce, violation de l'article 41 du Pacte scolaire. Si cette décision n'est pas respectée, le gouvernement peut prendre des sanctions disciplinaires adéquates dans l'enseignement organisé par la Communauté française, avertir les pouvoirs organisateurs concernés et, le cas échéant, les priver, après mise en demeure, de jusqu'à 5 % de leurs subventions.

Par ailleurs, je déplore comme vous que de la propagande politique ou des activités commerciales se déroulent au sein de l'établissement scolaire, d'autant plus qu'il s'agit d'une activité commerciale onéreuse proposée à des enfants qui sont peut-être dans des situations de fragilité. Néanmoins, quand il s'agit d'ASBL, l'analyse de cette question est rendue très difficile par la nature même de l'organisme. Il se trouve que les ASBL soumises à la loi de 1921, dite loi sur les associations sans but lucratif, sont, selon l'article 1<sup>er</sup>, celles qui ne se livrent pas à des opérations industrielles ou commerciales et qui ne cherchent pas à procurer à leurs membres un gain matériel. Par conséquent, leurs pratiques n'étant pas de nature commerciale, leur examen ne devrait pas être du ressort de la commission créée à l'article 42 de la loi du 29 mai 1959.

Toutefois, à ce jour, aucune plainte n'a été déposée à la suite des faits exposés par M. Kilic. Cela dit, Monsieur Crucke, je ne résiste pas à l'envie de vous signaler que, dans une commune proche de la mienne, un parti que vous connaissez particulièrement bien a également distribué des dictionnaires, avec un logo apposé à l'intérieur. À mon sens, cela pourrait aussi ressortir à cette réglementation. Je le dis de manière très constructive.

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – Ce n'est pas la commune de Herve.

**Mme Marie-Martine Schyns,** ministre de l'Éducation. – Absolument pas.

Enfin, les organismes qui sont reconnus par le secteur public et dont l'accessibilité est sans équivoque peuvent bien entendu diffuser leurs informations en toute liberté dans les établissements scolaires, tant qu'ils ne posent pas d'actes de nature commerciale ou de propagande politique et qu'ils respectent les règles du droit commun. Le cadre est donc assez clair.

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – Les règles

sont faites pour être respectées et vous ne m'entendez pas vous dire, Madame la Ministre, que l'un peut y déroger et l'autre pas. Le cas évoqué par M. Kilic est différent du mien. Les questions ont été jointes mais les cas ne sont pas du tout semblables.

Je suis satisfait, d'une part, d'apprendre que vous avez saisi la commission du Pacte scolaire afin de vérifier le respect de l'article 41 et, d'autre part, d'entendre que le gouvernement prendra position, conformément à la législation. Vous prenez ainsi vos responsabilités. Je m'attendais à cette réponse. Il n'y a en effet pas d'autre manière d'agir.

Je ne connais ce dossier que par le rapport qui m'en a été fait; l'instruction sera faite par la commission du Pacte scolaire. Vous évoquez des sanctions disciplinaires – retrait de jusqu'à 5 % des subventions infligé au pouvoir organisateur, en l'espèce la Communauté française –, mais j'ai l'impression que l'école n'y est pour rien et qu'elle a été elle-même abusée. L'auteur de ce geste stupide – quand on évolue dans le domaine, on sait que cela ne se fait pas – essaye parfois de se disculper et on verra ce qu'il en est, mais il n'est rien d'autre qu'un acteur politique. Il est président de la section locale du Parti socialiste et s'occupe, en même temps, du comité scolaire dans la commune de Beloeil. À un certain stade, on ne peut pas tout ignorer.

Je ne vous demande rien d'autre que de faire votre travail et d'aller jusqu'au bout, comme vous vous y êtes engagée ici. Peu importe la couleur de l'intéressé et le nom qu'il porte.

### **3.12 Question orale de M. Laurent Henquet à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Soutien aux directeurs du primaire»**

**M. Laurent Henquet (MR).** – Voilà une question qui ne sera pas polémique mais qui relève une fois encore le fait qu'on parle souvent mais qu'on ne concrétise jamais. Je sais que vous avez rencontré, il y a peu, les directeurs d'école primaire qui se plaignent depuis des décennies de la surcharge de travail administratif qui prend parfois 80 % de leur temps, ce qui les éloigne de leur mission première, à savoir la guidance pédagogique de leur établissement. Les directeurs de l'enseignement primaire demandent qu'on leur accorde au moins un emploi à temps plein par tranche de 500 élèves.

Nous savons par ailleurs que l'offre d'un encadrement administratif aux directeurs d'école primaire est un élément considéré comme préalable dans les travaux du Pacte. Je sais que vous tenez à cette mesure; vous l'avez en tout cas signalé lors de cette rencontre.

Toutefois, l'affectation effective d'un équi-

valent temps plein pour 500 élèves au lieu de 1 000 coûterait 20 millions d'euros, alors que la provision retenue dans le budget 2017 semble être de 21 millions. Il y a donc un problème car si vous affectez 20 millions sur ces 21 millions, il ne restera pas grand-chose pour les autres domaines de l'enseignement.

J'aurais voulu savoir si, d'une part, vous confirmez votre soutien indéfectible et prioritaire à l'encadrement administratif des directeurs d'école de l'enseignement primaire, par rapport à tout autre objectif du Pacte. Confirmez-vous que 20 millions d'euros sur les 21 millions d'euros y seront affectés dans le budget prévu pour 2017?

Ne pensez-vous pas qu'il serait préférable de parler d'encadrement administratif et éducatif en ce qui concerne l'enseignement primaire et pas seulement d'encadrement administratif?

**Mme Marie-Martine Schyns**, ministre de l'Éducation. – L'aide aux directions des écoles fondamentales relève du principe de cohérence. Je soutiens donc volontiers cet objectif. Je crois que l'investissement que nous faisons dans les premières années de la scolarité de nos enfants aura un impact majeur sur toute leur scolarité. Il ne pourra que créer un cercle vertueux, évitant ainsi des problématiques ultérieures. Le coût budgétaire et humain du redoublement, dont nous sommes les champions, en est un bon exemple.

Si l'amélioration de la qualité de notre enseignement réside plutôt dans la conjonction d'un ensemble de mesures que dans une mesure unique, le soutien aux directions des écoles fondamentales est une mesure qui demande qu'une solution soit enfin trouvée. Le groupe central indique dans l'avis numéro 2 que l'amélioration des résultats de notre système scolaire en termes d'efficacité ou d'équité nécessite un renforcement de la responsabilisation des acteurs. Cette logique de responsabilisation implique notamment un pilotage renforcé au niveau de l'établissement.

La mise en œuvre de cette dynamique pose la question de la nature du *leadership* exercé par les directions. L'idée est de passer progressivement d'une gestion administrative et multitâches de l'école à un *leadership* éducatif et pédagogique qui peut être distribué et qui veille à l'animation des équipes. La gestion des ressources humaines, matérielles et financières doit être au service des finalités éducatives et pédagogiques et non l'inverse. Dès lors, qui dit reconnaissance de ce rôle essentiel des directions d'école dit nécessité d'organiser les accompagnements et soutiens nécessaires pour permettre à ces directions d'assumer leurs responsabilités. Cela passe par les renforts administratifs et éducatifs nécessaires pour mener à bien cette nouvelle gouvernance. Les directions doivent disposer du temps nécessaire pour assumer leur pilotage. Cela renvoie à l'octroi d'un soutien administratif et éducatif et à la mise en œuvre de dispositifs destinés à permettre au

directeur de se concentrer sur son *leadership*.

Historiquement, les directions focalisaient sur une aide administrative spécifique. Je pense que les directions d'école souhaitent tout autant une aide éducative. Là où le soutien aux directions d'école existe dans les autres niveaux d'enseignement, la question ne se pose pas, puisque des personnels administratif et éducatif coexistent. Je pense donc que nous devons entendre cette double demande.

En ce qui concerne l'aide administrative, il pourrait s'agir d'amorcer un phasage budgétaire dont les arbitrages reviendraient *in fine* au gouvernement, sur la base des propositions claires qui sortiront de l'avis numéro 3. Nous avons dégagé des moyens lors du conclave budgétaire. Leur affectation n'est pas encore fixée mais nous y verrons beaucoup plus clair après la priorisation. À mon sens, c'est un préalable à la mise en œuvre du Pacte.

**M. Laurent Henquet (MR).** – Vous avez raison. Un vieux principe dit que plus tôt un problème est détecté, plus il a de chances d'être résolu. Au mieux nous encadrerons nos enfants, qu'ils soient dans le maternel ou dans le fondamental, au moins nous aurons de problèmes dans le secondaire.

Si je vous ai demandé s'il ne serait pas préférable d'appeler cela «aide administrative et éducative», c'est parce qu'en fait la monographie des éducateurs prévoit qu'ils puissent accomplir des tâches administratives, l'inverse n'étant pas le cas pour le personnel administratif. Or nous savons bien qu'une aide éducative est aussi nécessaire dans les écoles fondamentales. Les problèmes vécus par nos enfants sont de plus en plus complexes et surgissent de plus en plus tôt. Nous avons donc intérêt à avoir des éducateurs et du personnel administratif.

### 3.13 Question de Mme Valérie De Bue à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Rattrapage scolaire»

### 3.14 Question de M. Serdar Kilic à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Cours particuliers donnés à ses propres élèves»

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

**Mme Valérie De Bue (MR).** – Bien qu'elle ne soit pas neuve, la question des cours particuliers refait surface dans l'actualité, vu les problèmes déontologiques qu'ils peuvent poser lorsqu'ils sont dispensés par un enseignant qui se trouve être le professeur de l'élève en difficulté.

Plusieurs enseignants dénoncent dans la presse certains professeurs qui dispensent des

cours particuliers à leurs propres élèves. On cite même l'exemple d'un enseignant distribuant sa carte aux parents, lors de la remise des résultats en fin d'année scolaire. Vous conviendrez du problème déontologique que soulève ce genre de pratiques.

La question de la discrimination se pose aussi souvent. Dans votre réponse à une question antérieure, vous me parliez, Madame la Ministre, du coût excessif que peuvent représenter ces cours. Vous évoquiez par ailleurs leur efficacité parfois relative. Et surtout, vous avez annoncé qu'il était urgent de s'emparer de cette question. Le Pacte pour un enseignement d'excellence vise certes un accompagnement personnalisé afin de soutenir les élèves en difficulté, mais il n'est pas encore concrétisé.

Que pensez-vous des problèmes déontologiques que peuvent engendrer ces cours de rattrapage privés dispensés par des enseignants à leurs propres élèves? Qu'a-t-on mis en place face à cette question? Devrons-nous attendre la réalisation du Pacte pour la voir évoluer?

Quoiqu'il n'existe pas d'interdiction, vous souligniez également l'importance de rappeler le cadre déontologique aux enseignants. Qu'est-ce qui a été fait dans ce sens depuis lors?

Vous parliez aussi de l'accès gratuit aux cours de rattrapage en ligne. Où en est cette offre de remédiation en *e-learning*? Combien d'utilisateurs compte aujourd'hui la plateforme «Enseignement à distance»? Combien s'en servent pour le soutien scolaire? Comment promeut-on ce site auprès des parents et des élèves? La gratuité pour les mineurs en obligation scolaire est-elle mise en avant? Lorsque l'on se connecte au site, la première information qui apparaît concerne les 37 euros d'inscription, alors que ce montant ne concerne pas tous les utilisateurs. Un élargissement des formations et des soutiens est-il prévu à court terme? En effet, l'offre actuelle est loin d'englober l'ensemble de la matière et donc des besoins éventuels des élèves.

**M. Serdar Kilic (PS).** – Dernièrement, une école flamande a interdit à ses enseignants de donner des cours particuliers aux élèves de leur classe. Il me semble tout à fait rationnel de prendre une telle disposition.

Que des cours particuliers soient dispensés à des élèves en difficulté, mais qui ne font pas partie de la classe de celui qui les donne, ne me pose pas de problème. Il en va de même pour les enseignants qui souhaiteraient soutenir, au sein de l'établissement, des élèves de leur classe qui éprouveraient diverses difficultés. Mais accepter qu'un enseignant donne des leçons particulières, en dehors des heures de cours et en dehors de l'établissement, à ses propres élèves est contraire aux règles élémentaires de déontologie.

Soyons clairs, Madame la Ministre, je ne

tiens pas à stigmatiser les enseignants qui pratiqueraient de la sorte, mais avouons que les risques de dérive sont bien présents. Entre la règle qui interdit tout travail rémunéré non déclaré et la réalité de terrain qui, souvent, s'avère bénéfique pour les élèves, le rayon d'action est bien faible. Le bénévolat devrait l'emporter sur le caractère lucratif, mais nous savons que le contrôle en la matière est impossible à opérer. En revanche, lorsqu'il s'agit d'un enseignant agissant de la sorte avec ses propres élèves, le contexte change radicalement.

Quel est votre avis en la matière? Ne devriez-vous pas être plus intransigeante sur ce point, non seulement en rappelant les règles, mais également et surtout, en épinglant ce contexte particulier qui, me semble-t-il, ne doit pas être toléré? Ne devrions-nous pas responsabiliser les directions quant au contrôle systématique de telles pratiques? Quels sont vos moyens d'action?

**Mme Marie-Martine Schyns**, ministre de l'Éducation. – En préambule, je vous renvoie aux questions écrites 73, 111 et 276, ainsi qu'à quelques questions orales auxquelles j'ai répondu dans cette commission. Elles démontrent combien ce sujet préoccupe l'ensemble des députés et du monde scolaire.

L'état des lieux réalisé dans le cadre des travaux du Pacte pour un enseignement d'excellence met en évidence la tendance de notre système scolaire à externaliser la prise en charge des difficultés scolaires et, de manière générale, de l'échec scolaire. Il reconnaît aussi le caractère ordinaire des difficultés d'apprentissage. Celles-ci font partie de tout processus de formation et il est de la responsabilité de l'enseignant d'y répondre par des outils et des méthodes pédagogiques adéquats, dont la pédagogie différenciée définie par le décret «Missions» et la remédiation.

Les pistes envisagées sont l'accompagnement personnalisé des élèves à partir d'une approche variée et différenciée des apprentissages, la constitution d'un dossier d'accompagnement qui suit l'élève tout au long de son parcours, des évaluations formatives qui dressent, avec l'élève, un bilan régulier de ses acquis, et des interventions de remédiation. Rappelons que la remédiation ne doit pas être comprise comme un médicament ou une réparation technique, mais comme une nouvelle médiation, un nouveau moyen d'apprendre en s'appuyant sur les difficultés rencontrées.

Le groupe central a pris les orientations suivantes: les pratiques de remédiation auront lieu prioritairement en classe, du moins à l'école, sous la responsabilité du titulaire de classe et de l'équipe éducative. Ces actions s'inscrivent dans un assouplissement des temps et des espaces scolaires, et une intensification du travail en équipe: organisation de périodes de remédiation, de consolidation, de dépassement ou de projets (RCD), combinée à une réorganisation des classes qui

permette des temps longs d'apprentissage. La remédiation peut intégrer des initiatives originales telles que le tutorat entre pairs ou des partenariats avec des opérateurs externes. Toutes ces pistes figurent dans l'avis n° 2 et nul doute que l'avis n° 3 en mettra certaines plus en évidence que d'autres.

Quant aux enseignants qui, en dehors de leur travail à l'école, s'investissent dans ces activités, le plus souvent de manière bienveillante, nous avons demandé à l'administration de rappeler les règles déontologiques et d'interdire l'organisation d'activités lucratives consistant à donner des cours particuliers à ses propres élèves. J'attends l'avis juridique de l'administration.

S'agissant des questions relatives à l'enseignement à distance (EAD) et à la plateforme de l'EAD, je vous invite à les poser directement à mon homologue, Mme Simonis, chargée de cette matière.

En conclusion, il ne s'agit pas d'encourager la prolifération d'entreprises privées de cours particuliers. L'enseignant et les professionnels de l'éducation restent les plus compétents et efficaces sur le plan de l'apprentissage.

**Mme Valérie De Bue (MR)**. – Nous ne pouvons que soutenir les initiatives en matière de remédiation. C'est un vieux combat de mon groupe politique et nous y reviendrons. Je verrai avec Mme Simonis ce qu'il en est du suivi de la plateforme.

En ce qui concerne les problèmes d'ordre déontologique, je me réjouis que vous vous dirigiez vers une interdiction, à l'instar de la Flandre. Il faut être clair à cet égard. Bien sûr, il faut attendre l'avis juridique. Ensuite, il faudra voir comment faire respecter cette interdiction et comment sanctionner les contrevenants. Rappeler les règles est un minimum. Il ne s'agit pas d'interdire aux enseignants de donner des cours particuliers mais il faut réguler la pratique et rappeler les règles déontologiques. Nous suivrons le dossier de près.

**M. Serdar Kilic (PS)**. – Je remercie la ministre pour sa réponse et pour le rappel qu'elle effectuera auprès des enseignants.

### **3.15 Question orale de Mme Caroline Persoons à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Master FLE – reconnaissance du diplôme – titres et fonctions»**

**Mme Caroline Persoons (DéFI)**. – Depuis près de 20 ans, une formation en français langue étrangère (FLE) est organisée au niveau universitaire, d'abord sous la forme d'un diplôme d'études complémentaires de second cycle, et, depuis quelques années, à l'ULB et à l'ULg, sous celle d'un master autonome, adossé au master en langues et littératures françaises et romanes.

La langue française n'étant guère une langue étrangère en Communauté française, le FLE n'a jamais été considéré comme une discipline de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles susceptible de conduire à une agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) ou d'intégrer une finalité didactique. À ce jour, personne n'est donc détenteur d'un master FLE à finalité didactique, à moins que cette personne ne soit titulaire d'un autre master à finalité didactique.

Pourtant, cette formation FLE et la finalité didactique sont très importantes et demandées sur le terrain. Et bien que l'organisation d'une AESS de FLE ou d'une finalité didactique n'ait pas été autorisée, les facultés ont prévu des cours spécifiques à la didactique du FLE, ainsi que des stages qui ont été intégrés dans la formation des futurs licenciés puis maîtres. Les anciens étudiants – et les étudiants actuels – sont donc bien formés pour enseigner le FLE, avec une formation didactique, avec des stages, mais sans aucun titre didactique délivré.

Tout le monde s'accorde sur la nécessité d'une finalité didactique pour le FLE. Nous nous réjouissons que cela se retrouve dans le décret «Titres et Fonctions». L'ULB et l'ULg organisent une telle finalité dès la rentrée 2017-2018 mais les premiers diplômés ne sortiront qu'en juin 2019. Le problème est que l'on demande le certificat didactique à tous ceux qui sont sortis avant, pour qu'ils puissent donner cours.

La suggestion des facultés – que j'ai relayée auprès du ministre Marcourt – est la suivante: ne pourrait-on, en attendant juin 2019, reconnaître ceux qui sont licenciés et ont suivi les stages et la formation en didactique, comme équivalents aux détenteurs du titre didactique en FLE?

M. Marcourt m'a renvoyée vers vous, arguant que cela ne relevait pas de l'enseignement supérieur, mais de la reconnaissance des titres et fonctions pendant cette période transitoire.

**Mme Marie-Martine Schyns**, ministre de l'Éducation. – Madame la Députée, votre question est identique au courriel que m'a adressé, le 27 septembre, M. Dan Van Raemdonck, vice-doyen de la faculté de Lettres de l'ULB sur l'orientation en FLE du master en Langues et lettres françaises et romanes. Voici ce que je lui ai répondu par courrier du 14 octobre. Un des principes de base de la réforme est que, sans composante pédagogique, on est en type de pénurie pour toutes les fonctions enseignantes. Les seules exceptions sont celles où la composante disciplinaire est considérée comme la plus adéquate; c'est le cas pour le master en Langues et lettres françaises et romanes ou pour celui en Langues et littératures françaises et romanes, orientation FLE. Ils sont classés en titre suffisant pour l'enseignement du français comme langue étrangère.

Il n'est pas nécessaire de créer un master à

finalité pédagogique pour l'enseignement du français comme langue étrangère mais toute fonction d'enseignant repose sur les deux composantes disciplinaire et pédagogique. Cette dernière compétence est soit incluse dans le diplôme, comme c'est le cas pour les instituteurs, les agrégations de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) ou les masters à finalité didactique soit attestée par un autre diplôme: un master à finalité didactique, les AESS, les AESI ou le certificat d'aptitude pédagogique (CAP).

Je ne comprends pas les raisons pour lesquelles ces masters n'ont pas été admis dans une autre agrégation. Il n'est en effet pas rare que des masters soient admis dans des agrégations bien plus éloignées de leur domaine que ne l'auraient été ces masters, dans le cas d'une inscription dans une agrégation en langue et littérature, par exemple. Puisque les masters en Langues et lettres françaises et romanes, orientation FLE, ne donnent accès à aucune agrégation, la personne qui en dispose peut faire un CAP qui lui confèrera le titre requis. Beaucoup de candidats ont choisi cette voie.

En dernier recours, l'enseignant peut faire appel à la Commission des titres et capacités (CITICAP) qui se chargera d'analyser ce type de cas spécifiques qui est quand même lié à l'absence de correspondance entre l'intitulé du master et celui d'une éventuelle agrégation. Nous sommes ouverts à la discussion avec les représentants de l'ULB, mais nous attendons aussi l'avis de la CITICAP.

**Mme Caroline Persoons (DéFI)**. – Les étudiants et les diplômés sont dans une situation un peu aberrante: ils ont la formation mais certains emplois leur sont refusés, faute de titre. Il faut mettre de l'huile dans les rouages. L'avis de la CITICAP sera intéressant. Pourtant, cette fonction est importante pour les jeunes diplômés qui désirent obtenir un travail et pour certains étudiants qui souhaitent mieux maîtriser le français.

## 4 Ordre des travaux

**Mme la présidente**. – L'interpellation à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, de M. André du Bus de Warnaffe, intitulée «Cours d'éducation physique», est reportée.

Les interpellations à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, de Mme Barbara Trachte, intitulée «Rapport de la Cour des comptes relatif au financement, par la Communauté française, des frais de fonctionnement des établissements de l'enseignement obligatoire», de M. Gilles Mouyard, intitulée «Évaluation par la Cour des comptes du modèle de financement des établissements scolaires», de Mme Mathilde Vandorpe, intitulée «Rapport de la Cour des comptes

sur le financement des frais de fonctionnement», et de Mme Olga Zrihen, intitulée «Analyse de la Cour des comptes sur le financement des écoles», sont retirées.

Les questions orales à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, de Mme Jacqueline Galant, intitulée «Violence dans l'enseignement», de Mme Clotilde Leal-Lopez, intitulée «Programme d'investissement à cinq ans pour moderniser l'enseignement», de Mme Barbara Trachte, intitulée «Impact sur les bâtiments scolaires de l'emprunt négocié auprès de la BEI», de Mme Joëlle Maison, intitulée «1,3 milliard pour l'école et la culture», de M. Jean-Luc Crucke, intitulées «Apprentissage de la robotique» et «Discrimination salariale dans le monde de l'enseignement artistique à horaire réduit (ESAHR)», de Mme Valérie Warzée-Caverenne, intitulées «Coordination interministérielle et intergouvernementale relative à la lutte contre la pénurie», «Formation à la didactique du cours de philosophie et de citoyenneté», «Évaluation des stages Entr'Apprendre», «Évolution de l'âge des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles», «Problématique du remplacement d'un directeur avec classe», «Aménagement de fin de carrière pour les directeurs et enseignants de plus de 55 ans» et «Fusion des écoles fondamentales de réseaux différents», de Mme Isabelle Stommen, intitulées «Engouement pour les pédagogies alternatives», «Résidences d'artistes dans les écoles», «Formation en alternance et projet Entr'Apprendre» et «Projet Alter+», de M. André-Pierre Puget, intitulées «Désagréments causés par le cours de citoyenneté pour les professeurs» et

«Projets contre le harcèlement à l'école», de Mme Hélène Ryckmans, intitulée «Direction du SMFQ», de M. Gilles Mouyard, intitulée «Cours particuliers donnés par des enseignants à leurs élèves», de Mme Mathilde Vandorpe, intitulée «Problématique des cours particuliers donnés par les enseignants», de Mme Valérie De Bue, intitulées «Labellisation de l'EVRAS», «Dépenses publiques en matière d'enseignement», «Liaison des allocations familiales à la fréquentation scolaire» et «Lutte contre les inégalités», de Mme Latifa Gahouchi, intitulée «Généralisation de l'EVRAS», de M. Laurent Henquet, intitulées «Organisation de l'enseignement» et «ISE et élèves frontaliers», de M. Charles Gardier, intitulée «Aménagements raisonnables dans l'enseignement obligatoire et les internats», de M. Jean-Marc Dupont, intitulée «Formation en alternance – Suivi», de M. Christos Doulkeridis, intitulée «Recours du Segec contre le décret créant l'éducation du cours de philosophie et de citoyenneté», de Mme Olga Zrihen, intitulées «Campagne de sensibilisation – Inclusion scolaire: «Enseignants, on vous soutient!»» et «Disparités d'apprentissage de l'orthographe», de Mme Caroline Désir, intitulées «Résultats du baromètre social 2016 de la Région bruxelloise» et «Résultats 2016 relatifs aux évaluations externes certificatives pour l'enseignement secondaire en immersion linguistique», et de M. Anthony Dufrane, intitulée «Rencontres intergénérationnelles par les écoles», sont retirées.

**Mme la présidente.** – Voilà qui clôt l'heure des questions et interpellations.

– *L'heure des questions et interpellations se termine à 17h05.*