

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

Session 2016–2017

---

13 DÉCEMBRE 2016

---

**COMPTE RENDU INTÉGRAL**

**SÉANCES DU MARDI 13 DÉCEMBRE 2016 (MATIN ET 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 «CE1D 2017» (Article 76 du règlement)</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Interpellation de M. Christos Doukeridis à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «“Chaos” dans la mise en œuvre de l'EPC dans le fondamental» (Article 76 du règlement)</b>	<b>9</b>
<b>3</b>	<b>Interpellation de Mme Valérie De Bue à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Organisation de l'EPC» (Article 76 du règlement)</b>	<b>9</b>
<b>4</b>	<b>Questions orales (Article 81 du règlement)</b>	<b>13</b>
4.1	Question de M. Laurent Henquet à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Projet de décret “exclusions scolaires”».....	13
4.2	Question de Mme Mathilde Vandorpe à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Boom de l'enseignement à domicile».....	14
4.3	Question de Mme Valérie Warzée-Caverenne à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Part du budget réservée à la publicité des écoles dans les dotations octroyées par la Communauté française aux établissements scolaires organisés et financés par cette dernière».....	16
4.4	Question de M. Laurent Henquet à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «ISE et élèves frontaliers».....	16
4.5	Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Pénurie d'enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles: un état des lieux» .....	17
4.6	Question de Mme Mathilde Vandorpe à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Certificat d'aptitude pédagogique (CAP)».....	18
4.7	Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Étude sur le 1er degré du secondaire».....	19
4.8	Question de Mme Valérie Warzée-Caverenne à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Évaluation du critère de l'ancienneté pour désigner les directeurs des établissements scolaires du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles» .....	20
4.9	Question de Mme Valérie Warzée-Caverenne à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Mi-temps médical des membres du personnel enseignant subsidie de l'enseignement subventionné».....	22
4.10	Question de Mme Joëlle Maison à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Pacte d'excellence et écoles de la périphérie».....	22
4.11	Question de M. Anthony Dufrane à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Cours d'empathie à l'école» .....	23
4.12	Question de M. Jamal Ikazban à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Manque de place dans l'enseignement adapté pour les autistes».....	24
4.13	Question de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Pratiques douteuses suite à des frais impayés».....	25
4.14	Question de M. Jamal Ikazban à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Retombées du projet Rafrap “Rien à faire, rien perdre”».....	26
4.15	Question de Mme Christie Morreale à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Transports scolaires pour les internats permanents» .....	28
4.16	Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Situation de la mobilité entre enseignants de communautés différentes pour l'année scolaire 2016-2017» .....	29
4.17	Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Accord de coopération avec la Communauté flamande concernant les professeurs de cours en immersion».....	29

**5 Ordre des travaux**

**30**

**Présidence de Mme Latifa Gahouchi, présidente.**

– *L'heure des questions et interpellations commence à 11h05.*

**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 «CE1D 2017» (Article 76 du règlement)**

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – En avril, Madame la Ministre, je vous ai interpellée au sujet de la situation actuelle et de l'avenir de l'enseignement immersif dans notre Fédération Wallonie-Bruxelles. À cette occasion, j'ai abordé l'évaluation des élèves lors des épreuves externes telles que le CEB, le CE1D ou le CESS. Cette fois, je vais me focaliser sur le certificat d'études du premier degré (CE1D), l'épreuve externe obligatoire et certificative soldant la deuxième année commune de l'enseignement secondaire. Cette épreuve évalue les mathématiques, le français, la première langue étrangère – le néerlandais, l'anglais ou l'allemand selon les régions et les écoles –, ainsi que les sciences. À six mois de l'échéance, j'aimerais évoquer certains aspects fâcheux de cette épreuve externe.

Les dates des épreuves du CE1D ont été publiées sur le site *www.enseignement.be* et relayées par la presse. Cette année scolaire 2016-2017, les épreuves seront étalées sur deux semaines: le jeudi 15 juin pour les sciences, le vendredi 16 juin pour le français, le lundi 19 juin pour les mathématiques, le mardi 20 juin pour le volet écrit de l'examen de langues et du 14 au 21 juin pour le volet oral de l'examen de langues. J'ai été surpris de ne pas y voir figurer de dates pour les épreuves d'histoire et de géographie. En effet, lors de l'année scolaire 2015-2016, un échantillon d'établissements de l'enseignement officiel avait été désigné comme «pilote» pour faire passer l'examen. Renseignements pris auprès du secrétaire des Évaluations externes certificatives, j'ai appris que, «à la demande du cabinet de la ministre, cette épreuve-test était annulée cette année et serait normalement lancée l'année prochaine». Quatre branches seront donc évaluées: la langue maternelle, les mathématiques, les sciences et la langue étrangère, à l'image de l'année passée.

Quelles sont les raisons de ce report? Faut-il considérer que l'épreuve est à ce point peu concluante que l'on a préféré un report à de nouvelles difficultés? Si tel est le cas, quels étaient les véritables problèmes rencontrés par ces établissements pilotes dans la mise en place de ce que l'on espérait être une épreuve commune pour ces deux

branches?

J'en viens maintenant au fond des épreuves. En fin d'année passée, nous avons assisté à un véritable feuilleton, qui avait perduré plusieurs semaines au cours des vacances d'été. Les archives de la presse en témoignent. Nous avons tous retenu les péripéties du chat Flocon, devenu le symbole du nivellement par le bas, du niveau faible, voire risible, de l'épreuve de français. Vous aviez alors répondu qu'on visait le niveau minimal des compétences. Pour rappel, la première question consistait, pour l'élève, à faire le tri entre quatre photos de chats et à repérer celle qui correspondait au texte qu'on leur avait donné à lire. Cela ne s'invente pas!

Nous avons également retenu les chiffres globalement mauvais de l'épreuve, avec une moyenne de réussite inférieure à 60 %. L'étude PISA ne nous a donc pas appris grand-chose. C'était surtout l'examen de mathématiques qui avait posé problème aux élèves. Ainsi, le taux de réussite y était de 53,5 %, avec un score moyen d'à peine 50,6 %.

Chercheurs, enseignants et professeurs d'université s'étaient alors relayés pour témoigner de leur surprise, de leur méfiance ou encore de leur incompréhension envers l'épreuve, son niveau et le système. La critique de Valérie Henry, professeur à l'UNamur et à l'ULg et formatrice d'enseignants en mathématiques, parue dans *Le Soir* du 3 août, était particulièrement acerbe. Après avoir analysé de manière approfondie les questions de l'épreuve de mathématiques du CE1D de 2016, elle avait constaté que 11 % d'entre elles étaient identiques, similaires ou plus simples que des questions du CEB de 2015. De plus, 14 questions du CE1D de 2015, soit un tiers de l'épreuve totale, avaient été simplifiées pour la version de 2016. Je pense notamment aux questions ouvertes devenues des choix multiples. Finalement, aucune question de 2016 n'était d'un niveau supérieur à celles de 2015. Pourtant, les résultats étaient pires qu'en 2015! Outre le niveau de l'épreuve, c'est le niveau général de nos élèves qui semble médiocre et dangereusement interpellant. Des solutions à long terme devront rapidement être prises pour inverser la tendance.

Mme Henry avait également soulevé un aspect allant dans le sens des élèves: beaucoup de questions du CE1D seraient rédigées comme des problèmes et non pas comme des questions d'application ou de résolution. Cela touche un niveau cognitif plus complexe pour l'élève, d'autant que le CE1D intervient au moment où on passe à l'algèbre et à l'abstraction, ce qui expliquerait que les résultats de mathématiques du CEB et du CE1D sont tellement différents.

Madame la Ministre, avez-vous pris connaissance des différentes analyses réalisées? L'administration a-t-elle également procédé à une analyse? Quels enseignements en tirez-vous? Les

analyses seront-elles prises en compte dans la rédaction des questions du CE1D de 2017 pour ces matières respectives? Comment appréhender les critiques fulgurantes de juin 2016? Le niveau sera-t-il encore plus bas cette année, afin de diminuer le taux de redoublement qui coûte si cher à notre Fédération ou sera-t-il adapté en fonction des analyses établies? Le type de questions sera-t-il lui aussi adapté aux fonctions cognitives de l'élève?

J'en viens maintenant à la forme. Vous avez affirmé dans la presse ne pas être responsable de la rédaction des épreuves. En effet, les épreuves du CE1D sont rédigées chacune séparément par un groupe de douze personnes désignées pour plusieurs années et dont la constitution a été fixée dans le décret du 2 juin 2006. Parmi ces douze personnes, on retrouve quatre enseignants issus des différents réseaux et choisis par leur pouvoir organisateur en fonction de leur expérience de terrain, quatre conseillers pédagogiques également issus des différents réseaux et quatre personnes travaillant au service général de l'Inspection et à l'administration générale. Ce sont donc douze personnes qui façonnent ces examens que 158 000 élèves ont passés.

Quelle est la durée de désignation de ce panel de douze personnes? S'agira-t-il des mêmes personnes qui rédigeront les contours des épreuves cette année, selon la même logique et dans le même continuum? Les professeurs ont-ils l'occasion de formuler leurs remarques au terme de l'épreuve? Cela est-il prévu? Si oui, sont-elles prises en compte? Sinon, ne serait-il pas envisageable de créer une plateforme à cet effet?

Toujours au sujet de la forme, abordons la logistique derrière le CE1D. Si les tests sont imprimés sur papier, des consignes sont envoyées aux écoles de façon informatique sur un site sécurisé. Certains chefs d'établissement auraient éprouvé des difficultés, l'an dernier, à se procurer le code secret scellant les instructions relatives au CE1D. L'un d'eux avait d'ailleurs contacté le ministère à l'aube, mais n'avait obtenu une réponse qu'à 9h30, soit après le début du test. De plus, des erreurs entachaient l'épreuve. Le ministère lui-même s'en était aperçu le matin et avait aussitôt prévenu les écoles par courriel. Finalement, des incohérences avaient été relevées entre, d'une part, le questionnaire de l'élève et, d'autre part, les consignes de l'enseignant, certaines questions étant titrées différemment. C'est sans rappeler la fuite des épreuves de langues et de sciences du CEB de 2015, qui avait fait de notre Fédération un objet de risée. Avez-vous pris conscience de ces difficultés et manquements? Des solutions sont-elles mises en place pour y remédier?

Par ailleurs, j'aimerais revenir sur l'évaluation des élèves en immersion. L'enseignement immersif figure au tableau des *success stories* de notre Fédération. En avril, vous avez présenté les derniers chiffres confirmant cette idée: entre 2007 et 2015, le nombre des implanta-

tions en immersion a augmenté de 87 % dans l'enseignement primaire pour passer de 118 à 191, et de 78 % dans le secondaire où il est passé de 79 à 135. Le nombre d'élèves, dans le primaire, était de 11 300 en 2007 contre 21 094 en 2015, ce qui équivaut à une hausse de 87 % également. Enfin, les élèves du secondaire ayant opté pour l'enseignement immersif sont passés de 5 987 à 14 524, soit une hausse de 142 %! Tous ces élèves seront, cette année ou la suivante, par la logique de l'évaluation par degrés, soumis aux épreuves externes et évalués sur la base de celles-ci.

Différentes questions parlementaires ont déjà porté sur la langue utilisée lors de l'évaluation des élèves. Aujourd'hui, comme le prévoit l'article 5, § 4, du décret du 11 mai 2007 relatif à l'enseignement en immersion linguistique, les élèves suivant un cursus bilingue sont, au terme de leur cycle, évalués en français, une langue qui n'est pas leur langue d'apprentissage pour ce cours. Nous nous trouvons face à une situation d'inégalité.

J'avais déjà souligné le caractère abusif et absurde de cette situation et votre prédécesseure ainsi que plusieurs députés de la majorité m'avaient suivi. Il y a clairement inégalité de traitement entre les étudiants inscrits dans l'enseignement immersif et les autres. À l'époque le ministre-président, qui remplaçait Mme Milquet, avait laissé parler sa sensibilité et ouvertement déclaré que nous manquions de moyens humains et financiers pour adapter et traduire les évaluations dans les langues d'enseignement respectives. Mme Milquet avait ensuite ajouté qu'une possible traduction posait la question des nuances et de la terminologie adéquate à utiliser. Qui, entre le traducteur et le formateur, aurait le dernier mot? Les langues ne sont en effet pas une science exacte.

En réponse à une autre question parlementaire, il avait été dit que l'apprentissage d'un concept, quel qu'il soit, est atteint lorsque l'apprenant s'en fait une représentation mentale. La terminologie qui détermine le concept ne serait plus qu'une sorte d'étiquetage, et y adjoindre une étiquette en français pourrait être intéressant. L'idée d'accepter que les élèves issus de l'immersion utilisent un dictionnaire avait également été balayée d'un revers de la main, car elle ralentirait l'élève et ne donnerait aucune sécurité quant à la justesse du mot traduit. La ministre Milquet, qui avait reçu des plaintes pour le CEB, avait pourtant émis sa volonté de changer ce système.

Si les chiffres de réussite ne sont pas en défaveur des élèves de l'immersion, cette situation n'en est pas moins stressante pour l'élève et ses parents. Il ne me semble pas logique que l'élève ou l'institution chargée de «veiller à ce que les élèves maîtrisent le vocabulaire spécifique et nécessaire pour participer aux évaluations» doive s'adapter à l'évaluation. On comprend facilement le stress vécu par certains enfants face à l'idée de

devoir passer l'épreuve dans une autre langue que la langue d'enseignement.

Où en est-on aujourd'hui? Pourriez-vous faire le point sur cette question? Des changements sont-ils envisagés pour le CE1D de 2017? Un ajustement budgétaire sera-t-il proposé? Un *vademecum* reprenant les notions-clés en français sera-t-il proposé aux enseignants de sciences? Quid des enseignants ne maîtrisant pas suffisamment le français pour préparer leurs élèves dans cette langue, ce qui est quand même la base de l'immersion?

Finalement, les informations relayées au sujet du Pacte d'excellence dans la presse ce week-end m'ont désagréablement surpris. Il est question d'interdire, sinon d'éviter, le redoublement avant la 3<sup>e</sup> année et de poursuivre le tronc commun jusqu'à celle-ci.

Mon groupe est opposé à cette idée. Ne met-elle pas en péril l'essence même du CE1D? Ou allez-vous réformer l'enseignement en deux degrés, de trois années chacun? Est-il encore logique d'organiser des épreuves certificatives de grande envergure, certifiant l'acquisition d'un socle de compétences «minimales» si le redoublement n'est plus envisageable? Comment continuer à motiver nos élèves puisque, même s'ils échouent, ils passeront dans l'année supérieure? Mes questions sont précises et les attentes des enseignants le sont tout autant. Il faut poser les bonnes questions. J'espère que les miennes le furent. J'espère aussi avoir les bonnes réponses.

**Mme Marie-Martine Schyns**, ministre de l'Éducation. – Vos questions sont très nombreuses. Ma réponse sera donc longue et entrera parfois dans les détails. Comme vous le dites, pas mal de personnes sont concernées par les épreuves externes.

Je commencerai par le CE1D et l'épreuve externe commune d'histoire et de géographie. Cette dernière n'a pas encore fait l'objet d'une phase expérimentale. Elle aurait pu avoir lieu en juin 2017. Ce n'est donc pas sur la base des conclusions ou du contenu de l'épreuve non certificative en histoire et géographie organisée en octobre 2015, en troisième année secondaire, que j'ai décidé de postposer cette phase expérimentale, mais bien pour d'autres considérations, à la fois logistiques et liées au Pacte pour un enseignement d'excellence. J'avais déjà répondu à M. Mouyard sur l'épreuve non certificative, mais je vais détailler les raisons qui m'ont conduite à cette décision.

D'une part, le dispositif visant la sécurisation des épreuves a porté ses fruits l'année dernière, mais les nouvelles procédures ont amené une surcharge de travail pour toutes les personnes concernées – que je remercie d'ailleurs –, notamment pour la distribution des épreuves. Si quelques chefs d'établissement, moins à l'aise avec l'informatique, ont rencontré des difficultés pour télécharger les documents utiles et s'adapter au

système, aucun élève n'a eu à souffrir de ces problèmes par ailleurs assez marginaux. Cela me conforte dans l'idée qu'il est préférable de renforcer et de maintenir la sécurisation et d'améliorer les nouvelles procédures, en concertation notamment avec les directeurs, avant d'envisager un élargissement du dispositif. Je tiens donc compte tant des aspects logistiques que des acteurs de terrain.

D'autre part, le second aspect concerne le Pacte et le futur tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire. J'y reviendrai dans quelques instants, lorsque je répondrai à votre dernière question.

Chaque année, l'analyse détaillée des résultats des épreuves est effectuée et exploitée à plusieurs niveaux. Chaque groupe de travail s'y consacre dans le but d'améliorer la qualité des futures épreuves. Ce retour tient compte des remarques des enseignants et des experts. Un questionnaire sera d'ailleurs soumis aux enseignants en juin 2017 afin de recueillir leurs commentaires. Une plateforme pourrait voir le jour dans le cadre de la future plateforme visée dans les orientations numériques du Pacte.

L'analyse des résultats est soumise à la commission de pilotage du système éducatif (COPI) afin d'apporter des informations sur notre système éducatif. La dernière présentation a eu lieu en octobre et un de mes collaborateurs y assistait. Le président de la COPI m'a récemment transmis l'analyse de la commission et, si vous le souhaitez, je peux vous la communiquer.

Le niveau exigé par ces épreuves ne fera pas l'objet d'un consensus tant que l'écart de niveau entre les élèves d'une même année d'étude ne sera pas réduit. Notre enseignement doit œuvrer à réduire les inégalités mises en évidence par les épreuves. C'est l'essence même du Pacte. J'ai rencontré des enseignants et des directeurs lors de mes nombreuses visites de terrain. Ils ont aussi abordé ce sujet. Je suis sensible aux critiques portant sur l'existence des épreuves externes. En effet, certains professeurs se sentent dépossédés de l'évaluation, même si le conseil de classe a toujours le dernier mot en cas d'échec de l'élève. D'autres estiment que les élèves n'ont pas été évalués sur ce qui leur avait été enseigné.

J'en viens, de manière plus technique, aux épreuves de mathématiques et de français. Le CE1D est construit sur la base des socles de compétences. Ce référentiel prévoit, lors de la troisième étape des compétences à certifier, les compétences à entretenir et pour lesquelles il est précisé que l'élève doit continuer à les exercer dans des problèmes plus complexes. Les référentiels ne précisent pas si ces compétences à entretenir sont encore à évaluer de manière certificative par le CE1D. Néanmoins, la continuité des apprentissages amène à juger certaines de ces compétences, même si elles ne sont plus évaluées pour

elles-mêmes. Le plus souvent, elles sont intégrées, connectées, à d'autres compétences et évaluées par des tâches plus complexes. Pour renforcer la continuité et la cohérence entre les deux épreuves, un groupe de travail intervision CEB-CE1D propose d'évaluer les compétences à entretenir de manière plus explicite dans la seconde épreuve.

Il a proposé qu'à partir du CE1D de 2015, une compétence à certifier au CEB et à entretenir au premier degré soit retenue par les deux groupes de concepteurs. L'épreuve du CE1D reprendrait la question proposée au CEB sans en modifier l'énoncé et proposerait également, pour la même compétence, une nouvelle question qui évalue, cette fois, le niveau attendu au terme du premier degré. Il est logique que des questions se ressemblent. Cela répond d'ailleurs à une demande du groupe d'intervision et me semble important pour la progressivité des apprentissages.

Le groupe de travail «CE1D mathématiques» utilise depuis plusieurs années un tableau de compétences qui prévoit les points à attribuer par domaine: 40 % pour les nombres, 30 % pour les solides et les figures, 15 % pour les grandeurs et 15 % pour le traitement de données. Cela vaut aussi par niveau taxonomique: 60 % pour les ressources, 30 % pour les problèmes, 10 % pour les justifications/argumentations. Donc, bon nombre de questions de l'épreuve de mathématiques du CE1D sont des questions d'application ou de résolution.

Le tableau de compétences doit permettre au groupe «CE1D» une certaine continuité dans la répartition des points entre les différents domaines et niveaux taxonomiques. Le groupe de travail «CEB-CE1D» poursuit sa tâche en vue de l'épreuve de 2017.

J'en viens au français. L'épreuve de CE1D est testée sur un échantillon d'élèves afin d'en calibrer le niveau de difficulté et d'en garantir la qualité. Malgré toute l'attention accordée au travail de conception, il peut arriver que les résultats obtenus à l'épreuve ne correspondent pas exactement aux attentes, comme nous l'avons constaté pour l'épreuve de 2016 dont les résultats détaillés ont été analysés par les concepteurs. On observe deux éléments indépendants liés à la conception de l'épreuve et qui ont entraîné une hausse du taux de réussite. D'une part, le groupe de travail a choisi de ne pas interroger les élèves sur les outils au service de la langue en dehors de la production écrite de l'élève. Cette dernière figure parmi les épreuves les moins réussies lors des sessions précédentes. Ils ont également décidé de ne pas modifier la pondération totale de l'épreuve. Les points ont donc été répartis sur la partie consacrée à la lecture du récit de fiction. Le texte choisi a été caractérisé comme peu résistant. Quelques questions se sont révélées particulièrement faciles. Trois d'entre elles enregistrent plus de 95 % de réussite. Par ailleurs, la fameuse question à choix multiple portant sur le chat Flocon, qui visait à

mettre les élèves en confiance, ne comptait que pour deux points sur cent.

Afin d'apporter un soutien scientifique au groupe de travail, d'assurer la qualité psychométrique et éduométrique des épreuves externes du CE1D et de l'aider dans la production d'appuis didactiques, j'ai souhaité qu'une équipe universitaire soit désignée, ce qui sera fait très prochainement.

Dans mes échanges avec les services de l'administration, j'ai notamment organisé une séance plénière avec l'ensemble des enseignants et concepteurs qui siègent dans tous les groupes de travail de toutes les épreuves. Lors des réunions préparatoires, j'ai insisté sur le poids des savoirs linguistiques, de l'orthographe et de la grammaire, et sur les grilles de correction que certains enseignants trouvent fastidieuses. Un travail d'appropriation de ces dernières est indispensable pendant l'année scolaire. Elles pourraient être communiquées bien avant l'épreuve, comme je l'ai demandé.

Les groupes de travail chargés de la conception des épreuves sont composés d'enseignants choisis au sein des pouvoirs organisateurs. Ils sont constitués pour trois ans par arrêté. Les mêmes personnes rédigent les épreuves de 2016 et de 2017. Tous les trois ans, l'administration interroge les responsables des réseaux et de l'inspection qui doivent désigner des personnes appelées à former des groupes de concepteurs. Rien n'empêche de renouveler les désignations.

Vous m'interrogez sur mes intentions pour 2017. Au début du mois de juillet, j'ai rencontré les services du pilotage pour faire le point sur la session de 2016, sa sécurisation et son contenu. À la fin du mois d'août, nous avons écouté tous les acteurs sur ces deux derniers volets. D'autres réunions entre mon cabinet et mon administration visant à renforcer l'ensemble du dispositif se sont tenues en septembre et en octobre. Elles ont abouti à une rencontre, un nouveau dispositif et un travail de communication et de sensibilisation.

La rencontre, inédite, a eu lieu le 23 novembre, avec l'ensemble des rédacteurs des épreuves. Elle m'a permis de les écouter et de discuter avec eux de leur manière de travailler et de leurs attentes. Je déposerai prochainement au gouvernement un projet d'arrêté portant les dispositions du décret du 23 mars dernier, lesquelles permettront de détacher les enseignants à temps partiel qui font partie des groupes de conception, par exemple pour un cinquième temps. Cela aura pour effet d'augmenter la fréquence des réunions et d'améliorer le travail d'analyse, de recherche et de rédaction – n'oublions pas qu'ils doivent rédiger deux nouvelles épreuves par an –, notamment des pistes didactiques auxquelles je tiens particulièrement.

Le travail de communication et de sensibilisation en amont des épreuves doit viser les acteurs

de l'enseignement, mais aussi et surtout le grand public.

Un véritable travail pédagogique doit être fait à l'égard de ces épreuves. Mon cabinet et l'administration s'y attellent dès à présent.

Le sujet de l'immersion a déjà été débattu et je sais qu'il vous est cher. Vous m'avez fait le plaisir de répondre à vos propres questions, en reprenant les réponses de ma prédécesseure et les miennes. Je ne commettrai donc pas l'outrage de la répétition, bien qu'elle soit pédagogique.

Vous souhaiteriez que les élèves engagés dans l'immersion soient interrogés dans cette langue. Comme vous le savez, le CE1D compte quatre épreuves: le français, les langues, les sciences et les mathématiques. Le français n'est, par définition, pas concerné. Pour les langues modernes, il s'agit bien de la langue d'immersion et l'épreuve est identique. Le cours de maths, quant à lui, ne peut être organisé en immersion au premier degré. Reste le cours de sciences et, selon les statistiques dont je dispose, très peu d'écoles ont choisi le cours de sciences en immersion. Il faut pouvoir y réfléchir, j'en conviens. Cependant, en sortant quelque peu du cadre de votre question, j'estime que l'examen le plus approprié en immersion serait le CESS d'histoire qui concerne la sixième année. Cette question est prématurée, car les nombreux chantiers en cours concernent toutes les écoles, contrairement à l'immersion.

Vous vous demandez si ce vocabulaire ne devrait pas faire l'objet d'un transfert dans la langue maternelle, lors des apprentissages. Pourquoi pas? Rien ne l'empêche, dans le cadre de l'autonomie pédagogique des établissements. Je rappelle tout de même que, selon le décret du 2 juin 2006, les épreuves certificatives du CE1D portent sur la maîtrise de compétences attendues à l'issue de la troisième étape de l'enseignement obligatoire portant confirmation des socles de compétences, lesquels sont identiques, que l'élève suive un enseignement en immersion ou non.

Vous parlez du stress des enfants et des parents. Bien sûr, ces épreuves ne devraient pas être source de stress, en tout cas pas plus que les autres. En cas d'échec, l'équipe éducative peut prendre en compte des éléments du dossier de l'élève et décider de l'octroi du certificat. Cette souplesse du système permet de compenser un éventuel problème lié à l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique.

En résumé, vous l'aurez compris, il n'est pas envisagé actuellement d'organiser des épreuves externes spécifiques. Si cela avait été le cas pour juin 2017, la circulaire que vous citez en aurait fait mention. Toutefois, je le répète, la réflexion a été entamée.

En ce qui concerne le tronc commun et le CE1D, le sujet est abordé dans le projet d'avis numéro 3 du groupe central, avec la mise en place

d'un tronc commun polytechnique articulé autour de sept domaines d'apprentissage. L'actuel CEB se verra conférer une valeur non certificative. Il aura pour objet de détecter les difficultés des élèves et de mettre en place un accompagnement adapté tout au long des trois premières années du secondaire, comme cela se pratique déjà dans l'enseignement spécialisé et au premier degré du secondaire. J'insiste bien sur le fait qu'il s'agit d'un projet d'avis.

Dans la mesure où la certification intervient à l'issue du tronc commun, le CE1D serait remplacé, en troisième année, par le certificat du tronc commun, avec des épreuves organisées de façon centralisée et externe, pour des raisons de comparabilité des résultats des élèves et pour remplir la fonction de responsabilisation des résultats dont chaque établissement doit faire preuve face à la société, en proposant un certificat d'acquisition des compétences et des savoirs visés par le tronc commun. Ces épreuves porteraient donc sur l'ensemble des domaines d'enseignement.

L'expertise acquise par les équipes de rédaction permettra, à mon sens, de préparer les futures épreuves du tronc commun. Le groupe central a imaginé un tronc commun qui se mettrait en place de manière très progressive, avec une première cohorte d'élèves de trois à huit ans, ce qui donnera le temps au système de s'adapter.

En conclusion, après avoir écouté les différents acteurs, les syndicats, les pouvoirs organisateurs, les associations de directeurs et les services de l'administration, j'ai pris les dispositions qui permettront d'améliorer les épreuves actuelles – CEB, CE1D, CESS – tout en respectant le prescrit du décret «Missions» et les référentiels actuels et en maintenant le même niveau de sécurisation.

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – Le moins que l'on puisse dire, c'est qu'il y a du pain sur la planche. On ne peut pas dire qu'on soit démuné d'éléments de réflexion.

**Mme Marie-Martine Schyns,** ministre de l'Éducation. – Nous travaillons.

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – En effet, mais nous ne sommes pas toujours d'accord sur le sens du travail. De nombreuses questions demandent encore une réponse. Je pense que votre réponse doit être relue attentivement. Vous envisagez certaines pistes. Il en est d'autres dans lesquelles des groupes de travail sont manifestement à l'œuvre et il faut respecter ce travail.

Chat échaudé craignant l'eau froide, on se dit que l'on va plutôt patienter encore un peu pour histoire-géographie. Je ne peux que le regretter, même si la prudence est parfois bonne conseillère. Pour les épreuves, je note que la plateforme a travaillé et je lirai attentivement l'évaluation que vous m'avez remise. Pour les mathématiques et le français, il faudra rechercher la cohérence et la continuité. Sur ce point, je suis d'accord: cela peut

avoir un sens d'avoir des questions qui se répètent, pas tout à fait de manière identique, mais selon une certaine logique, pour pouvoir faire des comparatifs. Ce qui blesse dans l'information qui a été donnée, c'est le sentiment que l'on vise systématiquement un niveau inférieur pour améliorer les résultats, ce qui n'a même pas été le cas. Je ne dis pas que c'est délibéré, mais c'est le constat des professeurs d'université.

Pour le savoir linguistique, vous recourrez à une équipe universitaire, ce dont je vous félicite. J'attendrai le résultat de son travail. Concernant les groupes de travail, je note que les douze personnes visées sont là pour trois ans. Cela me paraît logique, mais on ne doit pas aller au-delà. Je comprends aussi qu'un arrêté doit être pris pour leur donner la faculté de travailler sérieusement pour analyser et rédiger tout cela. C'est assez logique. Bien sûr, pour l'immersion, nous ne serons pas d'accord. Il y a certes des écoles où les cours de sciences sont donnés dans la langue cible. Il est même conseillé de le faire.

Il est tout à fait normal que les élèves, s'ils ne sont pas évalués dans la langue cible, éprouvent du stress. Je n'ai rien à redire quant aux mathématiques ou au français, ni même quant à la langue étrangère. Mon propos concerne les sciences, sans parler de l'histoire et de la géographie. Vous-même, vous déclarez vouloir réfléchir à une solution. Comptez sur moi pour vous encourager à y penser.

Je note enfin que le CE1D est appelé à migrer vers le tronc commun. Cette migration me paraît logique, même si je ne suis pas favorable à ce tronc commun.

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

## **2 Interpellation de M. Christos Doulkeridis à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «“Chaos” dans la mise en œuvre de l'EPC dans le fondamental» (Article 76 du règlement)**

## **3 Interpellation de Mme Valérie De Bue à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Organisation de l'EPC» (Article 76 du règlement)**

**Mme la présidente.** – Ces deux interpellations sont jointes.

**M. Christos Doulkeridis (Ecolo).** – La semaine dernière déjà, *Le Soir* titrait: «Le chaos de la mise en œuvre de l'EPC dans le fondamental».

Hier, un autre article en rajoutait une couche, à la suite d'un échange de courrier que vous avez eu avec des représentants des enseignants concernés. Cet article a permis de prendre connaissance de leur point de vue, de votre réponse et de leur réplique. Nous parlons bien de la situation créée par le décret adopté cet été. À l'époque, mon groupe avait exprimé des inquiétudes, non sur les objectifs poursuivis par le cours de philosophie et de citoyenneté, mais sur les modalités et les circonstances dans lesquelles celles-ci ont été soumises à l'approbation de notre Parlement.

Nous avons attiré assez tôt votre attention sur le manque de concertation avec les enseignants. Eux-mêmes avaient tiré la sonnette d'alarme à de nombreuses reprises. Ils avaient certes été consultés au tout début du processus, et ils avaient remis un avis négatif à ce moment-là. Vous avez ensuite poursuivi votre réflexion et, sans doute, d'autres concertations pour aboutir au projet qui a été déposé dans notre Parlement. Nous, parlementaires, avons alors demandé à auditionner les représentants des enseignants avant l'adoption du texte en commission, ce qui a été fait. Ces représentants des enseignants avaient déjà stigmatisé la précipitation et l'inconfort dans lequel ils risquaient de se trouver à la rentrée scolaire, le cours devant être donné dès le mois d'octobre.

Selon l'article du *Soir*, les conditions de travail de ces enseignants sont extrêmement difficiles: des enseignants qui doivent partager leur temps de travail entre 9, 10, voire 11 établissements scolaires différents; des professeurs qui enseignent à plus de 400 élèves en tout, au point de ne pas pouvoir retenir les prénoms de tous.

Lors des discussions parlementaires, nous avons pointé ces difficultés qui, maintenant, sont confirmées par la situation sur le terrain. Comme je l'ai déclaré lors de l'examen du projet en séance plénière, il est paradoxal d'attendre tellement de ce cours face aux défis auxquels notre société est confrontée, alors même que les modalités sont telles qu'il est quasi impossible de donner ce cours dans de bonnes conditions.

Lors du débat, nous avons suggéré de prévoir, le plus rapidement possible, une évaluation régulière de la mise en œuvre du décret. Nous avons d'ailleurs déposé un amendement dans ce sens. Cet amendement avait été rejeté par votre majorité, sous prétexte que vous resteriez attentive à la mise en œuvre du cours et que vous prendriez, si nécessaire, des dispositions pour corriger la situation.

J'aimerais dans un premier temps que vous dressiez l'état des lieux, près de deux mois après la mise en place des cours de philosophie et de citoyenneté. Quelles ont été vos instructions et les mesures prises pour la mise en œuvre de ces cours dans les écoles primaires officielles? Qu'en est-il

du maintien de l'emploi des professeurs de religion et de morale? Qu'en est-il de l'évolution des conditions de travail des enseignants, en termes de déplacements, de nombre d'élèves, de disponibilité de locaux, d'organisation de la seconde heure d'EPC? Quels sont les cas extrêmes qui vous ont été rapportés? Quelles réponses y avez-vous apportées?

Sur la base de ces réponses, il nous sera possible d'avoir une vue précise de la situation telle qu'elle est vécue et rapportée en ce moment par les médias. Par ailleurs, il est important pour nous de disposer des éléments les plus objectifs possible. Il s'agit aussi de savoir comment votre cabinet peut apporter des réponses concrètes afin d'améliorer cette situation totalement inacceptable, compte tenu de l'importance de ce cours.

**Mme Valérie De Bue (MR).** – Je partage de nombreux points mis en évidence par M. Doukeridis. Les objectifs d'introduction de ce cours d'Éducation à la philosophie et citoyenneté (EPC) sont partagés et soutenus par le Parlement, presque à l'unanimité.

À l'instar de ce qui a été dit, notre groupe a souvent attiré votre attention sur l'organisation même de ce cours et sur ses modalités qui ne nous semblaient pas suffisamment abouties. Aujourd'hui, les masques tombent et les témoignages affluent. Sur le terrain, le bilan semble plus que mitigé. Avant l'introduction même du cours d'EPC, il était fréquent que les enseignants doivent se partager entre plusieurs écoles afin d'avoir un horaire complet. Ce phénomène s'est amplifié depuis la rentrée.

Nous avons par ailleurs pu prendre connaissance de différents articles de presse publiés à ce sujet. Ils reprennent des témoignages faits à partir d'une enquête réalisée par la CSC Enseignement. Certains chiffres qui y sont avancés font réfléchir. Les professeurs doivent se partager entre dix établissements, voire davantage, ce qui les contraint à faire des horaires et déplacements intenable. Dans un des témoignages dont j'ai pu prendre connaissance, un professeur faisait état de 450 km parcourus en une semaine.

Je voudrais également évoquer le cumul des classes et des élèves. Ainsi, certains enseignants comptabiliseraient plus de 300 élèves, ce qui les empêche de s'investir dans leurs cours, car ils sont, par exemple, incapables de retenir les noms de tous leurs élèves. Ces conditions de travail ne sont ni agréables ni efficaces.

Dans le cadre de la discussion de ce décret, il avait également été dit que l'emploi des enseignants nommés et temporaires prioritaires serait préservé. Or, il semblerait que cela ne soit pas le cas. Il était également question qu'un professeur de morale ou de religion qui enseigne également l'EPC puisse donner les deux cours aux mêmes élèves. Ici non plus, cela ne semble pas être le cas partout en pratique. Il semblerait également que

vous ayez reçu plus de 1 000 plaintes.

Dès lors, concernant la situation sur le terrain et l'organisation pratique de l'introduction de ce cours, où en est concrètement l'évaluation? Quel est l'impact sur l'emploi? Peut-on évaluer le nombre d'enseignants qui doivent dispenser les cours de religion ou morale et d'EPC aux mêmes élèves?

Quelle solution envisagez-vous à la suite de cette enquête qui propose, notamment, de limiter le nombre d'établissements assignés à un enseignant ou de restreindre le nombre de kilomètres que l'enseignant doit parcourir? Il y a quelques jours, vous avez répondu de manière assez floue sur ces critères.

J'attire votre attention sur le fait que, dès le mois de septembre 2017, ce cours sera appliqué dans le secondaire. Qu'envisagez-vous pour éviter de rencontrer les mêmes problèmes que dans l'enseignement primaire?

**Mme la présidente.** – La parole est à Mme Warzée-Caverenne.

**Mme Valérie Warzée-Caverenne (MR).** – Je rejoins les interventions de mes collègues sur l'organisation du cours de philosophie et de citoyenneté, notamment en ce qui concerne les nombreux déplacements qui suscitent l'inconfort des enseignants.

Je souhaite aborder un autre aspect sur lequel j'ai déjà interrogé la ministre: il s'agit de la formation des enseignants. Le cours est dispensé depuis le 1<sup>er</sup> octobre, et le référentiel est arrêté. Mais hormis la formation de sensibilisation ou d'initiation délivrée par l'IFC, les enseignants attendent une formation plus spécifique.

Nous sommes dans une période de transition, puisque les personnes doivent être formées à l'échéance de 2020. Ce n'est pas pour autant que ces personnes ne sont pas en attente de cette formation-là. Une telle formation serait pour le moins pertinente, puisqu'elle permettrait aux enseignants de dispenser un cours en adéquation avec ce qui est attendu d'eux au travers des objectifs fixés dans le référentiel.

À mes yeux, il est pertinent de mener une évaluation de ce décret, d'autant plus qu'il s'agit de mettre ce cours en place l'année prochaine dans l'enseignement secondaire et de ne pas être confronté aux mêmes problèmes que dans l'enseignement primaire. Cette évaluation doit permettre d'adapter certaines dispositions afin de faciliter l'organisation du cours tant pour les pouvoirs organisateurs que pour les enseignants.

**Mme Marie-Martine Schyns,** ministre de l'Éducation. – Je voudrais remercier pour leur investissement, leur enthousiasme et leur professionnalisme l'ensemble des enseignants, des directions et des personnes qui ont permis la mise en place de ce nouveau cours.

Nous avons travaillé rapidement sur ce dossier qui n'était pas des plus simples. L'EPC ne correspond pas à notre volonté initiale, mais je ne vais pas revenir sur les raisons qui y ont donné lieu.

Pour parvenir à implémenter ce nouveau cours dans les délais impartis, tout en assurant la qualité des outils mis à disposition (référentiel, programme, formation de l'IFC, formation à la neutralité...), une multitude de contacts a parsemé la préparation du cours.

L'ensemble du dispositif a été, à maintes reprises, concerté, négocié avec les acteurs concernés. Dès le départ, nous avons fait connaître nos engagements auprès des enseignants et des directions, notamment en ce qui concerne les refus d'économie sur l'enveloppe globale et l'assurance du maintien de l'emploi pour les enseignants nommés à titre définitif et les enseignants temporaires prioritaires/stagiaires.

Bien entendu, le dispositif devait aussi tenir compte de la spécificité du nouveau cours qui a généré des contraintes organisationnelles, comme l'incompatibilité pour un enseignant d'assurer les apprentissages des cours de religion et de morale et des cours d'EPC pour les mêmes élèves. Tout ce processus s'est opéré en respectant le choix du cours philosophique ou de la dispense par les parents dont la décision était attendue au 15 septembre.

Je termine cette mise en contexte en rappelant que l'organisation structurelle de l'enseignement fondamental s'appuie sur de nombreuses implantations dont, pour une bonne partie, de petites à moyennes implantations parfois disséminées sur une zone géographique importante, à l'inverse de ce qui est le cas pour l'enseignement secondaire. Historiquement et structurellement, dans l'enseignement primaire, de nombreuses charges horaires des enseignants de religion et de morale sont partielles et réparties sur plusieurs implantations.

Malgré ces difficultés, un dispositif a été mis en place pour rencontrer ces engagements et ces contraintes. Lors des réunions visant à mettre en place le dispositif, l'ensemble des acteurs était déjà conscient que cet important changement, malgré l'investissement des PO et des équipes éducatives, générerait des situations particulières qui devraient être analysées, entendues et gérées.

Dès le début du travail, une cellule conjointe qui réunit des collaborateurs du cabinet et de l'administration – la cellule CPC – a informé, répondu, accompagné et, souvent, résolu plus de 1 300 dossiers. Elle a permis de procéder à des ajustements nécessaires à l'attention des PO et des enseignants. Cette cellule est toujours active et sera bien évidemment maintenue pour le secondaire en vue de la rentrée prochaine.

Vous l'avez compris: ma volonté était de

m'appuyer sur l'expertise et l'autonomie des acteurs de terrain. C'est un choix assumé qui est une condition fondamentale à la source du démarrage de l'EPC et qui est cohérent avec les avis du groupe central.

Cependant, malgré les réunions de suivi organisées au cabinet avec les représentants des réseaux, les organisations syndicales et l'administration ainsi que l'implication positive de chacun et la volonté de limiter les effets difficiles du déploiement exceptionnel d'un nouveau cours, j'ai été informée de situations de terrain particulières et compliquées: augmentation non négligeable du nombre d'implantations pour un certain nombre d'enseignants, du nombre de cours et d'élèves, du trajet à parcourir entre plusieurs implantations, du questionnement sur le respect des mesures transitoires, problèmes d'horaires, demandes accrues de concertation et problèmes de locaux.

De manière pragmatique et à court terme, j'ai encouragé les contacts possibles entre les PO qui employaient le même enseignant. J'ai également exprimé mon souhait, aux représentants des PO et des organisations syndicales, de voir les instances de concertation locale, dont le rôle est important, prendre pleine connaissance des difficultés et tenter d'améliorer les situations là où c'est possible, en utilisant les heures nécessaires qui sont aujourd'hui encore disponibles. À cet effet, j'ai diffusé le 20 octobre dernier une circulaire à leur intention qui insiste sur la place incontournable de ces instances de concertation locale dans la gestion du processus et dans l'accompagnement des enseignants, dans la mise en application du décret. J'ai aussi rappelé qu'en cas de litiges, un membre du personnel ou un PO peut, via son organisation représentative, recourir au Bureau de conciliation de la commission paritaire centrale dont dépend son établissement.

S'il ne me revient pas de contraindre les enseignants à exercer leurs droits, il est de ma responsabilité de m'assurer de l'existence des conditions pour que ces droits soient respectés, ainsi que de l'existence des structures de recours nécessaires. Il me revient également de m'assurer que l'information par rapport à ces droits parvienne aux personnes intéressées.

Dès lors, outre la circulaire du 20 octobre, dont les informations – je le déplore – n'ont pas été mises à la disposition de tous les enseignants, j'ai adressé le 7 décembre, directement à chaque enseignant concerné, un courrier rappelant ces informations.

De manière pragmatique, j'ai réitéré aux acteurs ma volonté de voir les instances de concertation locale améliorer les situations, là où c'est possible, en utilisant les heures nécessaires auxquelles elles ont droit, et de diligenter des contacts, là où ce ne fut pas le cas, entre les PO qui emploient le même enseignant.

Par ailleurs, nous nous étions engagés à une logique d'évaluation du dispositif, pour garantir les conditions de travail des enseignants et *in fine* les conditions d'enseignement pour nos élèves. En effet, dès l'élaboration du processus, une évaluation tant pour résoudre les situations particulières que pour tenir compte des expériences vécues en préparation du déploiement en secondaire a été prévue. Un groupe de travail s'est déjà réuni à plusieurs reprises. Les propositions, formulées sur la base de l'expérience de terrain dans l'enseignement primaire, influenceront un déploiement spécifique dans l'enseignement secondaire et des ajustements qui, s'ils sont transposables dans l'enseignement primaire, pourront aussi y être envisagés.

Dans l'état actuel des choses, les pistes de réflexion font état d'une limitation maximale du nombre d'implantations à neuf, ce qui correspond aux neuf demi-journées de la semaine. Je tiens à souligner que cette mesure vise à limiter quelques situations particulières rapportées par les représentants des syndicats et des réseaux, mais qu'elle ne reflète pas objectivement l'organisation générale du terrain. Toujours est-il que le nombre d'implantations a augmenté dans le primaire pour conserver l'engagement du maintien de l'emploi.

Une autre réflexion vise l'allègement de la charge des enseignants pour leur permettre de suivre la formation à la didactique du cours de philosophie et de citoyenneté.

Pour répondre à la question de Mme Warzée, la formation pour les enseignants est prévue dès septembre prochain. Lundi prochain se tiendra une réunion à l'Académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES) en vue de la mise en œuvre de cette formation. L'ARES est notre interlocuteur spécifique, car ces formations seront dispensées notamment en hautes écoles et en collaboration avec les universités.

Pour terminer, je porte à votre attention que nous collectons, en collaboration étroite avec les administrations, à flux tendu les données disponibles pour observer quantitativement les impacts du processus. Pour l'heure, ces données ne sont pas encore significatives: les écoles n'ont pu encoder leurs données que jusqu'à début octobre, mais une certaine souplesse a été demandée à l'administration à cet égard du fait qu'il s'agit une année exceptionnelle. Pour rappel, ces données déclaratives doivent encore être validées par les vérificateurs sur le terrain. Certaines situations, comme indiquées par ailleurs, peuvent encore évoluer suite aux réunions des commissions paritaires de gestion de l'emploi. Cependant, en l'état, elles peuvent nous donner des indicateurs précieux sur le respect de nos engagements pour le maintien de l'emploi. La situation la plus précise apparaîtra lorsque la liquidation des traitements des enseignements sera chargée au 20 décembre de cette année.

Concernant le réseau officiel, pour lequel je dispose de données sur la manière dont se sont déroulées les opérations de terrain à la rentrée, je peux vous indiquer que pour l'ensemble des désignations, que ce soit pour les enseignants qui présentent des périodes de religion ou de morale, de philosophie et de citoyenneté, ou pour ceux qui présentent les deux cours, le nombre d'implantations maximum atteint est de cinq. La majorité a été maintenue sur trois ou quatre sites. Des consignes claires avaient été données en ce sens par mon cabinet au service des désignations qui s'est dès lors mobilisé et qui a fait un excellent travail.

En ce qui concerne le maintien de l'emploi au sein du réseau Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE), hormis des cas particuliers qui relèvent davantage du fonctionnement habituel – baisse de population scolaire, perte partielle de charge existant avant l'entrée en vigueur du décret –, les agents définitifs ou temporaires prioritaires ont été pris en compte et ont retrouvé leur charge horaire. À ce jour, aucun dossier de cas particulier n'a été porté à l'attention du Comité supérieur de concertation par les organisations syndicales. Nous invitons ceux qui le souhaitent à le faire.

J'ai demandé à mes services de prendre contact avec les directions d'école pour recueillir des informations sur le nombre d'élèves effectifs par enseignant. La presse fait écho d'un nombre impressionnant d'élèves. Lors de mes rencontres de terrain, j'ai été sensibilisée à ce point. Nous attendons de disposer du relevé le plus complet possible. Les directions sont soumises à l'obligation de respecter le nombre maximal d'élèves par classe pour le cours de philosophie et de citoyenneté. Si l'occupation des locaux ou l'aménagement d'horaires a posé quelques problèmes, les solutions objectives ont toujours été orientées vers l'intérêt premier des élèves.

À cet égard, je souligne une nouvelle fois le professionnalisme des directions de l'enseignement primaire qui nous ont montré, une nouvelle fois, dans des conditions difficiles, combien on peut compter sur elles et sur leurs équipes.

À la suite de l'envoi des courriers à destination de chaque enseignant et d'un courrier qui m'a été renvoyé par des collectifs d'enseignants, je confirme que j'entends poursuivre le dialogue avec les collectifs concernés. Bien que ceux-ci soient constitués de manière informelle, il s'agit de contacts très importants dans la perspective de l'amélioration des dispositifs existants au niveau secondaire et de la transposition de ces améliorations au niveau primaire.

**M. Christos Doukeridis (Ecolo).** – Les réponses étant très denses, j'ai tenté de les comprendre globalement.

Il s'agit effectivement d'une réforme très complexe, et votre gouvernement a décidé de travailler dans des échéances très courtes. Ce sont

des contraintes liées à des discussions menées au sein de votre majorité, mais il ne peut pas être question que les enseignants en paient les conséquences. Vous avez raison de rendre hommage aux enseignants, aux établissements et à leur direction, car ils tentent de veiller à ce que les cours d'EPC soient mis en place dans les meilleures conditions, malgré les contraintes du décret. Cependant, le résultat demeure préoccupant.

Vous encouragez les enseignants qui se retrouvent dans des situations contraignantes au décret dans les faits à réagir et à introduire un recours. Vous déclarez que vous avez envoyé vous-même un courrier à chaque enseignant pour l'informer de ses droits, après que vous avez constaté que les précisions concernant ces droits n'avaient pas été portées à la connaissance de tous les enseignants. La charge de la réaction revient donc aux enseignants.

Vous avez opté pour un système déterminé et vous attendez jusqu'au 20 décembre pour l'évaluer et obtenir une vue globale de ses conséquences sur le terrain. Vous exprimez, en outre, l'espoir que les enseignements que vous tirerez de cette évaluation globale bénéficieront à la mise en œuvre du cours pour le secondaire. Et vous affirmez que, le cas échéant, vous tiendrez compte de certains éléments d'évaluation pour modifier le décret pour le fondamental. Ces mesures sont importantes et urgentes. Quand est-il prévu de les mettre en œuvre?

Vous rappelez que le décret prévoit neuf implantations, alors que, dans certains cas, le nombre d'implantations est nettement supérieur. Il faut, selon moi, revoir le plafond des établissements et définir un plafond du nombre d'élèves dont les enseignants ont la charge. Cet élément pratique est important pour permettre qu'une relation directe s'établisse avec les enseignants.

Je n'ai pas compris si, en vue de l'évaluation, vous prévoyez des réunions avec les organisations d'enseignants. Je distingue deux niveaux: les enseignants de ces cours et les syndicats auxquels vous faites référence plus globalement. Vous dites que les syndicats n'ont pas réagi, alors que les organisations d'enseignants l'ont fait. Il semble dès lors qu'il y ait deux niveaux d'intervention. Vous semblez dire que les syndicats sont là pour s'occuper de situations inconfortables.

Comme nous n'avons pas encore d'informations sur le nombre d'emplois, nous reviendrons vous interpellier sur cette question après le 20 décembre.

**Mme Valérie De Bue (MR).** – Votre réponse confirme que la mise en œuvre du décret reste compliquée. Il est important d'en tirer les conclusions au plus vite pour reprendre le contrôle de la situation, avant d'affronter notre prochain défi qu'est la création du cours d'EPC dans l'enseignement secondaire.

J'ai pris bonne note du fait qu'une évaluation est prévue. Une préparation s'impose afin d'en tirer les conclusions dans les délais. De nombreuses questions portant sur des cas concrets restent en suspens. Quand vous vous déclarez disposée à revoir certains critères, notamment le fait de limiter les cours à neuf établissements, les problèmes ne sont pas résolus pour autant, notamment dans les zones où l'habitat est plus dispersé. Nous disposons déjà d'une première série de chiffres et de quelques éléments d'évaluation, et nous devons poursuivre sur cette voie pour éviter de générer une démotivation. Malgré un objectif initial partagé par tous les acteurs sur le terrain, les enseignants risquent de se décourager. Il faut éviter d'en arriver à une situation où les difficultés d'organisation démotivent tout le monde, au détriment des élèves.

**Mme la présidente.** – Les incidents sont clos.

## 4 Questions orales (Article 81 du règlement)

### 4.1 Question de M. Laurent Henquet à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Projet de décret "exclusions scolaires"»

**M. Laurent Henquet (MR).** – Vous avez récemment demandé à vos collaborateurs et aux parlementaires de votre majorité de plancher sur un projet de décret limitant la possibilité d'exclure un élève de son établissement. C'est la prolongation d'un projet qui vous tenait à cœur lorsque vous étiez encore parlementaire.

Si cette situation inquiétante est avérée, il n'en reste pas moins que le projet de décret s'attaque à un «outil de dernier recours» – vous entendez d'ailleurs mettre en place une «chambre de recours», encore une! – plutôt qu'aux causes provoquant l'utilisation croissante de l'outil que constitue le renvoi.

Ce n'est pas en limitant l'usage du thermomètre que l'on guérit la fièvre du patient. La formule est bien connue et régulièrement utilisée.

En outre, ce projet infantilise d'une certaine manière les établissements puisqu'il vise à opérer un contrôle, qui n'aurait pas de raison d'être si la confiance était établie. Nous abordons d'ailleurs régulièrement au sein de cette commission la question de la confiance, que de nombreux experts extérieurs considèrent comme une des seules solutions susceptibles d'éradiquer le problème.

Selon les acteurs du groupe central du Pacte, «l'enjeu clé est de (ré)accorder aux différents acteurs certaines marges d'autonomie et de responsabilisation, au nom des vertus de ces principes (créativité, sentiment de

professionnalisation)».

Les spécialistes le reconnaissent donc: l'autonomie constitue une des clés du succès pédagogique.

Par conséquent, comment pouvez-vous concilier pareil projet de décret avec cet objectif d'autonomie tant valorisé? Les cas sont tellement divers lorsqu'on parle d'exclusion qu'il sera extrêmement difficile de trouver des règles à appliquer tous azimuts plutôt que de faire confiance à ceux qui ont été choisis pour gérer ce genre de problèmes. Ne serait-il pas temps de faire confiance aux directions d'école, comme indiqué dans le Pacte?

Si certaines écoles excluent abusivement, pourquoi ne pas les sanctionner plutôt que de prendre des mesures générales à l'efficacité desquelles je ne crois pas? Par ailleurs, cette chambre de recours que l'on voudrait institutionnaliser ne fera-t-elle pas double emploi, puisqu'une possibilité de recours existe déjà?

**Mme Marie-Martine Schyns**, ministre de l'Éducation. – Vous avez raison, Monsieur Henquet, j'ai effectivement suivi ce dossier de près quand j'étais parlementaire. C'est dans ce cadre que des consultations ont eu lieu avec les associations de parents, les syndicats, les représentants du PO et le partenaire au gouvernement. De manière convergente, ces instances souhaitent que la suite des travaux s'articule avec le projet d'avis n° 3 du groupe central.

Je vous donne quelques informations sur les axes de réflexion, en précisant qu'il n'y a pas aujourd'hui de texte finalisé prêt à être déposé. Nous en sommes toujours à un stade de construction du modèle avec les différents acteurs concernés.

Le premier axe de réflexion est d'assurer le meilleur accompagnement possible des écoles et des élèves en vue de faire diminuer le nombre d'exclusions et de coordonner les diverses ressources et les moyens budgétaires disponibles. Il importe surtout d'articuler tous les dispositifs, dont des formations, qui permettront d'outiller les enseignants en vue de travailler davantage sur les situations critiques en amont d'une éventuelle procédure d'exclusion. Il ne s'agit donc pas d'infantiliser les établissements scolaires, mais de les soutenir et de les outiller en conséquence.

Le deuxième axe concerne plus spécifiquement l'accompagnement de l'élève exclu, pour qu'il puisse retrouver une école et être soutenu dans les démarches, à la fois par l'école qui exclut et par l'école qui accueille.

Le troisième axe concerne une demande déjà ancienne émanant de différents acteurs comme le délégué général aux droits de l'enfant (DGDE) ou des associations de parents, à savoir la mise en place d'une ou plusieurs commission(s) de recours externe(s). Aujourd'hui, l'absence d'une telle voie de recours externe peut amener des différences de

traitement en fonction du réseau d'enseignement de l'école. Il ne s'agit pas de faire double emploi avec les recours juridiques tels que les cours et tribunaux ou le Conseil d'État, mais d'assurer une égalité de traitement pour tous les élèves grâce à une voie de recours externe. Le projet est aujourd'hui en cours de construction. Comme je le fais pour tous les dossiers, je consulte actuellement les différents acteurs. Les prochains à être consultés formellement seront les directeurs d'école.

**M. Laurent Henquet (MR)**. – J'entends bien que le projet est encore en cours d'élaboration. Personnellement, je ne pense pas que la création d'une chambre de recours supplémentaire règlera le problème. Il faut faire confiance aux acteurs de terrain. La décision de renvoyer un élève ne dépend pas du seul directeur, mais aussi du conseil de classe et du conseil de discipline. La plupart des directeurs évitent le renvoi, car ils connaissent les difficultés que cela engendre. Cependant, à partir du moment où certains élèves mettent en jeu la viabilité et la qualité de l'enseignement, il leur faut prendre ces décisions difficiles.

Comme nous l'avons fait en province de Namur, il faut peut-être essayer de s'orienter vers une forme de collaboration entre les écoles. En effet, quand un directeur, à la suite d'un conseil de classe ou de discipline, décidait de renvoyer un élève, il essayait de trouver une école disposée à accueillir celui-ci. J'ai dû renvoyer des élèves, mais je prévenais mes professeurs que dans ce cas, ils devaient être prêts à accueillir des élèves renvoyés d'autres écoles. Cette forme de collaboration est bénéfique pour tout le monde. Il faut s'ôter de l'esprit que le renvoi est facile, comme on le lit dans la presse, et que les décisions sont prises à la légère. Les directeurs ont recours au renvoi quand ils estiment que le maintien de l'élève perturbera l'ensemble de la classe. Faisons-leur confiance. Je ne pense pas que l'institutionnalisation, qui se révélera coûteuse, alors que vous aurez du mal à financer les différentes mesures du Pacte d'excellence, donnera une chance supplémentaire aux élèves. Faites confiance aux acteurs de terrain et tout ira mieux.

#### **4.2 Question de Mme Mathilde Vandorpe à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Boom de l'enseignement à domicile»**

**Mme Mathilde Vandorpe (cdH)**. – Le nombre d'enfants scolarisés à domicile est passé de 502 à 934 en huit ans, soit une augmentation de près de 100 %. Ne devant pas être justifié, ce choix des parents n'est pas précisément explicable. Que cela soit par choix d'une solution autre que celle de l'enseignement traditionnel ou par nécessité médicale, plusieurs raisons peuvent expliquer ce choix. L'administration interprète prin-

cipalement cette augmentation par l'amélioration des contrôles sur l'obligation scolaire, et donc, la meilleure connaissance du nombre d'enfants concernés. Par ailleurs, certains parents auraient de moins en moins confiance en notre système d'enseignement et, aidés des technologies modernes, préféreraient prendre en charge eux-mêmes la formation de leur enfant avec un suivi de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Certains experts estiment toutefois que ce type d'apprentissage est très néfaste pour les jeunes du point de vue de leur socialisation. Un enfant qui n'est pas en contact quotidiennement avec les autres et qui reste enfermé dans le milieu familial en permanence ne développerait pas les mêmes capacités d'adaptation à la société et d'interaction avec les autres qu'un enfant «normalement» scolarisé. Il aura dès lors plus de difficultés à faire face aux problèmes de la vie quotidienne une fois arrivé à l'âge adulte.

Si les effets néfastes de la scolarisation à domicile sur l'éducation d'un enfant sont confirmés, que peut-on mettre en place pour obliger une justification d'un tel choix par les parents? Une liste de critères peut-elle être établie pour justifier ou non le choix de la scolarisation à domicile?

Quelles sont aujourd'hui les mesures d'encadrement, voire de contrôle, de l'enseignement à domicile? Les mesures actuelles ne devraient-elles pas être renforcées?

**Mme Marie-Martine Schyns**, ministre de l'Éducation. – Sur le plan des principes, l'enseignement à domicile constitue une modalité parmi d'autres de réponse à l'obligation scolaire dont l'existence participe de la concrétisation du principe de liberté de l'enseignement.

Le décret du 25 avril 2008 impose l'obligation de présenter les épreuves en vue de l'obtention du CEB et du CE1D communes à tous les élèves, mais aussi les épreuves certificatives internes ou via jury qui visent l'obtention du CE2D.

Le service général de l'inspection procède à des contrôles du niveau des études au minimum quand l'enfant atteint 8 et 10 ans ou en cas d'échec du CEB. Des contrôles du niveau des études peuvent également avoir lieu d'initiative. Dans certains cas, le contrôle peut donc avoir lieu chaque année.

Lors des contrôles, le service général de l'inspection s'assure que l'enseignement dispensé permet aux mineurs soumis à l'obligation scolaire d'acquérir un niveau d'étude équivalent au socle de compétences ou aux compétences terminales, au savoir commun requis et aux compétences minimales visées dans les articles 16, 25 et 35 du décret «Missions». Il s'assure également que l'enseignement dispensé poursuit les objectifs définis à l'article 6 dudit décret, qu'il est conforme au Titre II de la Constitution et ne prône

pas des valeurs manifestement incompatibles avec la convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales signée à Rome.

Concrètement, si des éléments tendent à prouver que ces dispositions ne sont pas respectées et que l'enseignement prodigué à l'enfant ne rencontre pas ces exigences décrétales, un retour à l'école est ordonné. On est passé de 502 élèves en 2008 à 885 en 2013. Cette augmentation permet aussi de démontrer la mise en place d'un suivi de plus en plus efficace des élèves qui relèvent du décret de 2008. Depuis 2014, le nombre d'élèves est relativement stable: 828 en 2014, 867 en 2015 et 909 en 2016. Il n'y a donc pas de croissance exponentielle des élèves qui relèvent de l'EAD (enseignement à domicile).

Durant l'année scolaire 2015-2016, 76 élèves ont été contraints de retourner à l'école à la suite de deux décisions négatives consécutives. Comme pour tous les élèves en retard scolaire, il appartient à chaque école de mettre en œuvre les dispositions nécessaires pour permettre à l'élève d'acquérir le niveau des études requis. Pour les autres élèves, soit ils ont réussi le contrôle de niveau, soit ils n'étaient pas astreints à ce contrôle, soit ils ont atteint l'âge de la majorité, soit ils ont quitté de manière volontaire l'EAD.

En ce qui concerne les motifs pour lesquels les parents recourent à l'EAD, le choix de l'enseignement à domicile étant libre, les personnes responsables n'ont pas à le motiver et, si elles le font, il n'appartient pas à l'administration de les juger.

Mais la nouvelle forme de la déclaration d'enseignement à domicile que Mme Milquet avait mise en place en septembre 2015 permet aux responsables légaux, s'ils le souhaitent, de préciser les motifs de l'inscription à domicile. Je tiens à votre disposition, si vous le souhaitez, le tableau des motifs. C'est assez intéressant. Si certains motifs ne sont pas précisés, beaucoup le sont. Vous verrez les différentes raisons évoquées. Pour des raisons pédagogiques, il y a déjà 300 élèves!

En collaboration avec l'administration, un projet de modification de la législation est en cours. Un des objectifs du texte est notamment de favoriser un retour plus rapide vers une structure scolaire pour éviter le retard qui s'accumulerait, notamment quand l'encadrement pédagogique apparaît clairement comme déficient. À mon avis, nous aurons l'occasion de rediscuter ensemble de ce texte qui est aujourd'hui en préparation. Je le répète, je tiens les statistiques à votre disposition.

**Mme Mathilde Vanderpe (cdH)**. – Je vous remercie pour ces informations, Madame la Ministre. J'analyserai les chiffres que vous me communiquerez. C'est assez inquiétant, rien qu'à voir le dernier chiffre que vous venez de donner. Je voudrais encore une fois insister sur l'importance de la socialisation des enfants. Certains parents en

ont conscience et inscrivent leurs enfants à des activités sportives ou autres, leur permettant ainsi une certaine socialisation. Quand nous réfléchissons ici autour de la table à l'obligation scolaire avec, notamment, un des critères qui est cette socialisation de l'enfant, nous devons y être attentifs et nous pencher sur cette question. J'attendrai de vos nouvelles avec impatience.

**4.3 Question de Mme Valérie Warzée-Caverenne à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Part du budget réservée à la publicité des écoles dans les dotations octroyées par la Communauté française aux établissements scolaires organisés et financés par cette dernière»**

**Mme Valérie Warzée-Caverenne (MR).** – Chaque année, le ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles alloue aux établissements scolaires situés en Communauté française et reconnus une dotation et une subvention. De fait, les écoles du réseau organisé par la Communauté française sont constituées en services administratifs à comptabilité autonome, par conséquent ces derniers bénéficient de dotations. Les autres écoles du libre et de l'officiel non organisées par la Fédération sont financées par des subventions.

Pour rappel, ces dotations et subventions ont pour dessein de couvrir les frais afférents au fonctionnement des établissements scolaires (hors traitements des enseignants), à leurs équipements et à la distribution gratuite de manuels et de fournitures scolaires aux élèves soumis à l'obligation scolaire.

Plusieurs textes législatifs régissent principalement l'octroi de ces dotations et subventions, comme la loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement; le décret dit «de la Saint-Boniface» visant à améliorer les conditions matérielles des établissements de l'enseignement fondamental et secondaire, ou encore le décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié dans les établissements scolaires de la Communauté française, afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité.

Je souhaiterais, Madame la Ministre, obtenir de plus amples informations sur la part de ces dotations et subventions qui est réservée à la publicité des établissements scolaires du réseau organisé par notre Fédération. Disposent-ils d'un budget spécifique? Le cas échéant, à quel montant ou à quel pourcentage s'élève-t-il?

Qu'en est-il des autres réseaux non organisés par notre Fédération?

Ces dépenses en publicité peuvent-elles être

intégrées aux frais éligibles pour justifier l'utilisation de la subvention octroyée par la Fédération Wallonie-Bruxelles?

**Mme Marie-Martine Schyns,** ministre de l'Éducation. – L'attribution d'une dotation pour notre réseau n'entraîne pas *de facto* l'obligation pour un établissement scolaire de planifier des dépenses de publicité.

Même si une école envisage ce type de dépenses, elle le fait dans les limites de son autonomie budgétaire.

Pour ce qui est des subventions versées aux écoles des réseaux officiels subventionnés ou libres subventionnés, les PO élaborent eux-mêmes leur budget dans le cadre de leur indépendance juridique et en fonction des besoins qui leur sont propres.

**Mme Valérie Warzée-Caverenne (MR).** – Madame la Ministre, je vous remercie pour votre courte réponse à laquelle je m'attendais.

J'ai été interpellée par des personnes qui s'interrogeaient sur la pertinence pour certaines écoles de dépenser des milliers ou des dizaines de milliers d'euros pour de la publicité. Je n'ai pas consulté la comptabilité de ces écoles, car même la Cour des comptes éprouve des difficultés à examiner les comptes de l'enseignement officiel. Cependant, je sais que la publicité affichée sur des bus ou insérée dans les journaux est très coûteuse.

La question de la pertinence d'une telle dépense pour de la publicité, au détriment de l'amélioration des infrastructures, se pose. Je sais qu'il s'agit de budgets différents, qu'il faut respecter l'autonomie des écoles, qu'il est difficile d'obtenir les comptes de ces écoles. Je pense cependant qu'en tant que pouvoir subventionnant, il faudrait optimiser l'utilisation des subventions au bénéfice des enseignants et des élèves au lieu de dépenser de telles sommes dans la publicité. Il faut établir des priorités.

**4.4 Question de M. Laurent Henquet à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «ISE et élèves frontaliers»**

**M. Laurent Henquet (MR).** – La façon de déterminer l'indice socioéconomique (ISE) des élèves a déjà suscité de nombreuses questions et en suscite encore. Il suffit pour s'en convaincre de lire les notes d'orientation des travaux du Pacte, parues en avril dernier. On peut y lire que l'adoption d'un ISE par individu est un prérequis à l'amélioration des politiques éducatives permettant d'améliorer l'efficacité et, surtout, l'équité du système. En effet, une mesure précise de l'origine socioéconomique des élèves est une condition nécessaire pour assurer une allocation de ressources qui tienne compte, de manière fiable, des besoins différenciés des élèves.

Nous n'en sommes pas encore là, puisque la détermination de l'indice dépend toujours du quartier d'origine. Cet indice n'est malheureusement pas toujours possible à déterminer. C'est le cas, par exemple, des élèves français frontaliers qui viennent étudier en Fédération Wallonie-Bruxelles.

L'indice qui leur est octroyé est l'indice moyen des élèves de l'établissement, ce qui ne correspond évidemment pas à ce public français.

L'approximation s'ajoute à l'approximation et, partant, rend possible une injustice quant à l'attribution potentielle de moyens différenciés.

Confirmez-vous cette pratique de l'attribution d'un indice moyen? N'est-il pas possible d'obtenir des informations objectives quant à la situation socioéconomique de ces élèves? Au cas où les décisions consécutives à la finalisation des travaux du Pacte n'envisageraient pas une nouvelle méthode de calcul de l'indice, êtes-vous prête à prendre des mesures pour corriger l'injustice inhérente à la détermination actuelle de l'indice de ces élèves étrangers? Si oui, lesquelles?

**Mme Marie-Martine Schyns**, ministre de l'Éducation. – Votre question a fait l'objet d'une réponse à votre collègue, Mme Lecomte, en avril 2015.

La composition de l'indice moyen des implantations est fixée par le décret du 30 avril 2009. En 2010, l'indice a été calculé à partir des valeurs de l'indice composite du quartier de résidence des élèves à partir de données statistiques recueillies sur l'ensemble du territoire belge. Selon l'article 4 de ce décret, pour les élèves dont les données ne sont pas disponibles, les services du gouvernement attribuent comme ISE la moyenne des indices de l'implantation fréquentée.

Il n'existe aucun accord international entre la Belgique et les pays limitrophes qui vise à échanger des données de ce type. Quelle que soit leur nationalité, les élèves ne résidant pas en Belgique font donc partie de cette catégorie.

Ils reçoivent l'ISE moyen de l'implantation qu'ils fréquentent. Ils sont donc neutres, d'une certaine manière.

La question mérite en tout cas d'être analysée. Je l'ai d'ailleurs indiqué lors du débat budgétaire ici en commission. Nous aurons l'occasion d'en reparler bientôt puisque nous allons bientôt déposer l'avant-projet de décret qui modifie celui de 2009 et qui devrait être mis en œuvre en septembre 2017. Nous discuterons donc du texte en début d'année civile prochaine.

Comme vous le savez, cela prend du temps. Les équipes universitaires qui travaillent sur la confection de cet indice socioéconomique ont pris un peu de retard. Nous avons fait pression pour le recevoir assez vite, car il importe d'y voir clair.

**M. Laurent Henquet (MR)**. – La question a en effet été posée il y a un an, mais nous espérons qu'entre-temps, les choses avaient évolué.

On connaît l'importance de la définition de cet indice, qui conditionne le décret «Inscriptions», mais aussi les subsides de fonctionnement des établissements. Apprendre qu'il n'y a pas d'accord de coopération avec la France me laisse sur ma faim. Nous appartenons à l'Union européenne et chacun sait que la Fédération Wallonie-Bruxelles investit beaucoup dans la formation de ces élèves.

Je ne peux que vous encourager à prendre contact avec votre homologue française. Je pense que Mme Milquet envisageait de le faire. Un juste retour des choses serait normal puisque c'est la Fédération Wallonie-Bruxelles qui paie pour des élèves dont, finalement, elle n'a pas forcément besoin.

**Mme la présidente**. – Je vous propose de suspendre nos travaux. (*Assentiment*)

– *L'heure des questions et interpellations est suspendue à 12h30 et reprise à 14h.*

(*Mme Caroline Désir, vice-présidente, prend la présidence.*)

**Mme la présidente**. – Mesdames, Messieurs, l'heure des questions et interpellations est reprise.

#### 4.5 Question de **M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Pénurie d'enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles: un état des lieux»**

**M. Jean-Luc Crucke (MR)**. – Récemment, j'ai été interpellé par des parents d'élèves d'un établissement secondaire du libre confessionnel à Comines-Warneton qui me signalaient que, depuis la mi-septembre, différentes classes du degré inférieur n'avaient plus eu cours de néerlandais, faute de professeur. Si déjà c'est difficile à Comines, je n'ose imaginer la situation ailleurs!

Ensuite, je me suis aperçu que de nombreux établissements, surtout dans le secondaire, sont à la recherche d'enseignants et que la pénurie semble malheureusement s'être installée de manière durable dans les cours classiques: mathématiques, sciences et langues modernes. À l'approche des examens de Noël, certains élèves n'auront quasiment pas, voire pas du tout eu cours durant le premier trimestre, mais devront malgré tout affronter ces épreuves.

Madame la Ministre, pouvez-vous faire le point sur cette situation? Disposons-nous de chiffres probants, par province, permettant de mesurer l'ampleur de la pénurie? Quels sont les cours les plus touchés?

Des solutions sont-elles envisageables à court et moyen terme?

J'ai vu la campagne initiée en Flandre sur l'attrait de la profession. On est là dans le moyen – voire le long – terme. Mais l'image de l'enseignant mérite aussi que l'on travaille de cette manière.

On peut également évoquer la plateforme *primoweb*. Mais des effets positifs peuvent-ils réellement en être tirés? La réforme des titres et fonctions a-t-elle finalement amélioré ou dégradé la situation?

**Mme Marie-Martine Schyns**, ministre de l'Éducation. – Dans le cadre du Pacte, le groupe central a précisé dans son projet d'avis n° 3 des orientations qui amènent toute une série de réformes en vue d'améliorer le système éducatif et de renforcer l'attractivité du métier d'enseignant. C'est le cas pour la réforme de la formation initiale, l'amélioration des conditions d'emploi et de travail en début de carrière, la diversification de la carrière d'enseignant en trois étapes, le développement de la dynamique collective des équipes éducatives dans le cadre du leadership distribué.

J'ai transmis la demande de données sur la pénurie à mon administration. Elle me signale que les services compétents ne disposent actuellement d'aucune statistique concernant la pénurie par sous-régions et par fonctions. Je lui ai donc demandé de mettre en place les outils nécessaires pour recueillir ces données et réaliser une analyse de la pénurie selon les fonctions et les zones d'enseignement.

La Commission interréseaux des titres de capacité (CITICAP) a dans ses missions la remise annuelle d'une proposition réglementaire concernant la pénurie dans certaines fonctions, selon les critères repris à l'article 4 du décret de 2004 relatif à la définition de pénurie.

Enfin, concernant *primoweb*, le groupe de travail chargé du suivi de la plateforme a prévu de mettre en place un mécanisme qui permettrait aux personnes disposant d'un titre de pénurie non listé, ayant reçu de la Chambre de la pénurie un avis favorable sans limitation, de déposer leur candidature. Cela donnera aux PO une visibilité de nouveaux profils pour des fonctions soumises à la pénurie.

Par ailleurs, je me suis rendue la semaine dernière à Mouscron. J'ai eu l'occasion de m'entretenir avec des directeurs de la région de Comines, qui relèvent, pour certaines fonctions spécifiques, des pénuries et des difficultés de remplacement.

Aujourd'hui, nous ne disposons pas de cadastre et c'est problématique. La demande a été formulée. En fonction du temps qu'il nous faudra pour obtenir ce cadastre, nous pourrions établir une stratégie. Il est clair que certaines stratégies du Pacte sont liées à l'attractivité de la fonction d'enseignant.

**M. Jean-Luc Crucke (MR)**. – Je ne vais pas

débattre du Pacte. J'aimerais que face à un problème nous trouvions une solution. Nous avons identifié le problème de la pénurie. Des échos arrivent jusqu'à vous, vous avez rencontré un directeur de Comines.

Si ce directeur a fait le déplacement pour vous voir, c'est qu'il avait des choses à vous dire. C'est le sens de mon observation. C'est vrai là-bas comme ce l'est ailleurs. Ce n'est pas un problème sous-régional, car, aujourd'hui, des directions ont des difficultés à trouver des enseignants. S'ils s'en rendent compte, les parents aussi. C'est encore plus dramatique! Aujourd'hui, certains n'ont même pas d'enseignants pour les matières essentielles.

Ce n'est pas le Pacte pour un enseignement d'excellence qui va résoudre ce genre de problème, il faut agir d'urgence. Il faut mettre tout le paquet pour identifier ses causes. Ensuite, nous pourrions en tirer des conclusions. Des solutions utiles en émaneront alors. Sans ce type d'étude, que vous avez vous-même qualifiée d'outil à mettre en place, je ne vois pas comment résoudre ce problème.

#### **4.6 Question de Mme Mathilde Vandorpe à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Certificat d'aptitude pédagogique (CAP)»**

**Mme Mathilde Vandorpe (cdH)**. – Madame la Ministre, je vous ai interrogée à de nombreuses reprises sur le Certificat d'aptitude pédagogique (CAP) et sur son organisation qui a posé de nombreux problèmes l'année dernière, en raison notamment du nombre très important d'inscriptions. Cette année, à la suite de la réforme des titres et fonctions, elles restent élevées, ce qui risque d'amener, à nouveau, un risque de difficultés d'organisation. L'examen écrit a eu lieu ce 3 décembre. Comment cela s'est-il déroulé? Combien de personnes y ont-elles participé? A-t-on pu éviter les couacs de l'an dernier?

En réponse à une de mes questions de juin dernier, vous disiez qu'un groupe de travail avait été mis en place afin de repenser l'organisation de ce CAP et d'éviter des problèmes. Vous évoquiez également l'engagement de personnel supplémentaire.

Des pistes de solution ont-elles été dégagées par le groupe de travail? Pourra-t-on aborder plus sereinement les épreuves de cette année, particulièrement les épreuves en classe, dont l'organisation avait été, faut-il le dire, assez chaotique? Des élèves ont même dû passer leurs épreuves en classe en septembre et en octobre. Qu'en est-il du personnel promis?

Des rumeurs font état de ce que le jury ne pourra plus délivrer le CAP dans les années à venir. Confirmez-vous cette information?

**Mme Marie-Martine Schyns**, ministre de l'Éducation. – L'examen écrit de français, première étape dans l'obtention du CAP par le biais du jury, a eu lieu ce 3 décembre. Onze candidats détenteurs d'un diplôme de l'enseignement secondaire inférieur, 121 détenteurs d'un CESS et 376 d'un diplôme de l'enseignement supérieur, soit au total 508 candidats ont présenté cet examen, lequel s'est déroulé sans incident. Pour rappel, les dysfonctionnements de l'année passée étaient en grande partie imputables à la situation pénible que traversait la Belgique après les attentats. En effet, l'examen écrit de français était programmé le samedi 21 novembre, jour où, par décision de l'Organe de coordination pour l'analyse de la menace (OCAM), Bruxelles avait été placée à un niveau de menace 4. Le matin même de l'examen, les candidats ont ainsi appris qu'aucun moyen de transport ne desservait la capitale. Nombreux sont ceux qui n'ont pas pu ou osé se rendre à l'auditoire Paul-Émile Janson de l'ULB. Cette année, heureusement, l'examen a pu se dérouler dans des conditions plus sereines, dans les locaux de l'administration.

S'agissant de l'engagement de personnel, une secrétaire supplémentaire à temps plein a été engagée le 1<sup>er</sup> octobre, venant accélérer le traitement des tâches administratives: accueil, inscriptions, contacts avec les candidats et membres du jury, convocations, suivi du courrier, etc.

Un groupe de travail, formé de représentants des trois cabinets, des ministres de l'Enseignement, d'inspecteurs de l'enseignement secondaire et de promotion sociale, de l'administration et de membres du jury CAP, s'est réuni à plusieurs reprises, d'une part, pour organiser au mieux la session 2016-2017 et, d'autre part, pour réfléchir à une réorganisation en profondeur des futures épreuves de ce jury.

Un sous-groupe technique est issu de ce groupe de travail, auquel s'associeront des experts de l'enseignement supérieur pour élaborer des formats et des contenus d'épreuves qui permettront d'évaluer les candidats sur la base du dossier pédagogique du CAP délivré par l'enseignement de promotion sociale et sur la base de la formation initiale des enseignants.

Je n'ai pas l'intention de supprimer le jury CAP, je compte plutôt l'adapter durant les prochaines années.

De plus, la réforme des titres et fonctions impose la possession d'un titre pédagogique à tous les futurs enseignants et pour beaucoup d'entre eux, le CAP leur permet de l'obtenir.

Nous nous préoccuons actuellement d'améliorer l'efficacité et la gestion quotidienne dans l'administration et, en parallèle, nous construisons un nouveau modèle avec les différents acteurs que je viens de vous citer.

**Mme Mathilde Vandorpe (cdH)**. – Madame

la Ministre, je suis heureuse d'entendre ces informations rassurantes sur la partie organisationnelle de l'examen.

Il est clair qu'un travail approfondi devrait être mené.

L'an dernier, un élève passant son CAP en Math s'est retrouvé devant deux professeurs d'éducation physique. C'est aberrant! De même, les termes utilisés dans la préparation des cours ne sont pas corrects. On parle de leçon sans préciser s'il s'agit d'une séquence, d'un parcours, etc.

Je me réjouis d'entendre qu'un groupe de travail se penchera sur cet aspect.

#### **4.7 Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Étude sur le 1er degré du secondaire»**

**M. Jean-Luc Crucke (MR)**. – L'ordre du jour du gouvernement du 7 décembre 2016 permet de constater qu'une subvention sera allouée à l'Université de Liège pour la rédaction d'une étude relative à la perception des enseignants et des directions du premier degré de l'enseignement secondaire quant à leur métier et quant aux résultats des examens au regard des résultats de l'enquête PISA.

On ne peut coller mieux à l'actualité avec ce genre de question.

Je voudrais simplement connaître la manière dont cette enquête a été sollicitée et les raisons pour lesquelles elle a été demandée. Avez-vous éventuellement reçu des doléances qui ont motivé ce choix ou l'enquête s'inscrit-elle dans le cadre d'une recherche universitaire? À l'inverse, un cahier des charges a-t-il été rédigé? Des offres ont-elles été déposées? Des soumissions ont-elles été sélectionnées? Selon quel calendrier cette étude doit-elle s'opérer? Quelle est la hauteur de la subvention qui lui est allouée?

**Mme Marie-Martine Schyns**, ministre de l'Éducation. – Il s'agit de l'enquête TALIS de l'OCDE qui porte sur les conditions de travail des enseignants et l'environnement d'apprentissage dans les établissements.

L'enquête apporte des éclairages sur les convictions, les attitudes des enseignants à l'égard de l'enseignement et sur leurs pratiques pédagogiques, ainsi que sur les facteurs qui influent sur leur satisfaction professionnelle et le sentiment qu'ils ont de leur propre efficacité. TALIS examine le rôle que jouent les chefs d'établissement, l'aide qu'ils apportent aux enseignants. L'enquête fournit des résultats sur une base comparable avec tous les pays participants.

La première enquête TALIS a été réalisée en 2008, dans vingt-quatre pays. En 2013, trente pays étaient concernés et bien que le premier cycle de

l'enseignement secondaire continue de constituer l'axe principal de l'enquête, certains pays ont choisi de faire aussi porter l'enquête sur les écoles primaires et les établissements du deuxième cycle du secondaire. Huit pays ont choisi de recueillir de plus amples informations en déployant l'enquête dans les établissements ayant aussi participé à l'enquête PISA en 2012.

La Fédération Wallonie-Bruxelles n'a pas participé aux deux premières enquêtes TALIS 2008 et 2013, pour des raisons budgétaires. La Flandre y participe depuis 2008.

En novembre 2014, l'OCDE a invité les systèmes éducatifs à participer au troisième cycle TALIS 2018 et là, nous avons établi un accord administratif entre les Communautés, pour y participer de manière conjointe. Cette coopération présente plusieurs avantages: les coûts directs sont partagés, les coûts indirects liés au recueil sont diminués, puisque l'échantillon des écoles est réparti sur l'ensemble du territoire. De plus, l'enquête fournit les résultats globaux pour la Belgique et, en annexe, les résultats pour chaque Communauté. Enfin, ces mesures permettent de prévenir les difficultés à obtenir un nombre significatif de réponses, le seuil de réponses pour la Belgique étant moins élevé que pour les Communautés prises séparément. Il est laborieux, en Belgique francophone, d'obtenir des réponses sous enquête, quelle qu'elle soit. La réaction d'une direction d'école face à la tâche demandée de relayer auprès des enseignants de son école l'invitation à participer à cette enquête en constitue un élément révélateur. Peut-être est-ce une donnée culturelle, mais il faut la prendre en compte.

Pour répondre aux questions précises que vous posiez, sachez que le premier degré correspond, dans la classification internationale type de l'éducation, au niveau CITE 2 qui a été choisi par l'OCDE pour cette enquête.

Des options existent afin d'étendre cette enquête de l'OCDE à d'autres degrés, mais comme elles sont payantes, nous ne les avons pas prises pour le moment. La subvention est de 80 000 euros par an, elle a été déterminée sur la base du coût de l'enquête de 2013 en Flandre. Le service de Mme Lafontaine de l'ULg a une expertise des enquêtes PISA et des collaborations avec l'OCDE.

Cette enquête rejoint les priorités du Pacte pour un enseignement d'excellence à plus d'un titre. Depuis le démarrage de ce dernier, le renfort de la culture de l'évaluation et du pilotage du système éducatif est prévu. Le projet d'avis n° 3 en précise les modalités et il est donc important de disposer de données fiables permettant le pilotage du système éducatif et d'observer l'évolution de ses pratiques. L'enquête complète sera organisée en 2018 et les résultats seront disponibles en 2019.

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – Madame la

Ministre, je vous remercie de votre réponse. Je note que cette étude fait l'objet d'un accord de coopération. C'est toujours intéressant en termes de comparaisons.

#### **4.8 Question de Mme Valérie Warzée-Caverenne à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Évaluation du critère de l'ancienneté pour désigner les directeurs des établissements scolaires du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles»**

**Mme Valérie Warzée-Caverenne (MR).** – Le décret du 2 février 2007 fixant le statut des directeurs précise les conditions de désignation des directeurs du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles: tout d'abord, la possession de minimum trois modules du brevet de direction, ensuite, l'ancienneté de service et, enfin, la priorité accordée aux candidats ayant obtenu un poste à la suite d'un appel précédent. Il s'avère que l'ancienneté de service peut conduire à des situations interpellantes.

Un candidat breveté en 2010 qui n'a pas pu, à ce jour, obtenir une place à la suite d'un appel précédent pourrait ainsi ne pas être désigné tant qu'il y a des candidats plus âgés, même si ces derniers ont obtenu leur brevet beaucoup plus tard. Il peut être extrêmement démotivant pour un candidat plus jeune qui a fait montre, bien avant ses «concurrents», d'un fort intérêt pour la fonction de directeur de se faire systématiquement dépasser par des candidats plus âgés, et ce uniquement sur la base de l'âge.

Un candidat ayant déjà accumulé un certain nombre d'année d'ancienneté de fonction et breveté de longue date, mais qui est relativement jeune, pourrait se voir retirer son poste et être remplacé par un candidat plus âgé n'ayant pourtant jamais exercé en tant que directeur. Pourtant, le directeur moins âgé pourrait très bien avoir rempli ses fonctions distinctement. La continuité pédagogique s'en verrait en outre détériorée.

Il n'y a bien évidemment pas lieu de remettre en cause de manière générale la question de l'ancienneté pour l'accès à des postes dans l'enseignement, mais il convient de s'interroger sur la stricte application de ce principe pour le poste de directeur alors que les acteurs du Pacte pour un enseignement d'excellence ont unanimement reconnu la particularité et la nécessaire revalorisation de la fonction pour avoir un enseignement performant. Madame la Ministre, pouvez-vous confirmer la lecture du décret au regard de ces exemples?

Par ailleurs, Madame la Ministre, pouvez-vous faire le point sur l'intérêt de réduire le poids du critère de l'ancienneté de service – au profit de l'ancienneté de fonction, par exemple – pour la

désignation des directeurs du réseau Wallonie-Bruxelles-Enseignement? Une évaluation de la méthode de désignation a-t-elle déjà été réalisée? Que dit le Groupe central à ce propos? Madame la Ministre, estimez-vous que la revalorisation des directions d'école passe par une réforme de leur mode de désignation? Le décret de 2007 prévoit une évaluation des directeurs en stage, mais pas des directeurs faisant fonction. N'y a-t-il pas un écueil qui nécessiterait des modifications du décret?

**Mme Marie-Martine Schyns**, ministre de l'Éducation. – Je voudrais confirmer votre lecture du décret de 2007 fixant le statut des directeurs en précisant que la priorité accordée à un candidat-directeur désigné lors d'un précédent appel l'est à condition qu'il soit titulaire des cinq modules du brevet et uniquement dans ce cas de figure.

Je voudrais aussi corriger l'affirmation selon laquelle les directeurs faisant fonction ne sont pas évalués. Depuis avril 2014, les articles 91*undecies* et 91*duodecies* de l'arrêté royal de 1969 fixant le statut des membres du personnel directeur et enseignant ont instauré un rapport sur la manière de servir des membres du personnel nommés à titre définitif dans une fonction de recrutement et exerçant une fonction de promotion de chef d'établissement ou d'administrateur dans un internat autonome, dans le cadre d'une désignation à durée déterminée ou indéterminée.

Cela dit, il est vrai que la revalorisation des directions d'école passe entre autres par une révision de leur mode de désignation et le tout récent projet d'avis n° 3 du Groupe central préconise d'optimiser le processus de recrutement et de sélection des directeurs. Le Groupe central soutient un élargissement du périmètre de recrutement à l'inter-réseaux et à l'interniveau jusqu'à l'enseignement supérieur de type long en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les éléments de diagnostic soulignent combien le dispositif réglementaire est vraiment marqué par la prévalence de critères administratifs, comme l'ancienneté de service, plutôt que par l'adéquation entre le profil des candidats et les défis d'une école.

Tant le mécanisme de priorisation par palier, en vigueur dans les réseaux subventionnés, que les procédures au sein du réseau WBE, qui sont basées sur un net classement établi sur la base de l'ancienneté de service et du nombre d'attestations de réussite, ne permettent guère d'évaluer les compétences des candidats eu égard au contenu de la lettre de mission et des profils d'activités et de compétences propres à chaque établissement.

Le Groupe central plaide donc clairement pour une modification substantielle des dispositions du décret sur le statut des directeurs et propose concrètement de revoir le nombre minimal d'années d'ancienneté requise et de favoriser un processus de sélection professionnalisé en vue de recruter le candidat qui présente le profil le plus

adapté à la lettre de mission et au profil de compétences. Ce processus pourrait globalement s'articuler en plusieurs étapes. La première étape serait une sélection fondée sur une lettre de mission et sur la définition préalable de la fonction, grâce à des référentiels d'activités et de compétences assortis d'indicateurs. Viendrait ensuite l'intervention d'une commission de sélection constituée par le pouvoir organisateur (PO) et dont la composition ne serait pas limitée au seul PO. À cet égard, les conditions devront être définies pour garantir la qualité et l'objectivité de ce processus de sélection. La troisième étape consisterait en une assistance professionnelle reconnue à la sélection qui pourrait, par exemple, être organisée dans le respect des modalités organisationnelles des différentes catégories de PO.

La quatrième étape serait l'application de méthodes de sélection centrées sur l'évaluation des compétences techniques et comportementales et sur la compatibilité du profil du candidat au projet de l'établissement, avec la possibilité d'associer au processus une expertise en ressources humaines. La cinquième étape, quant à elle, serait la transmission d'un *feed-back* à chaque candidat. Enfin, la prise de décision finale relèverait encore et toujours du pouvoir organisateur. Évidemment, c'est un schéma.

Le projet d'avis n° 3 insiste aussi sur l'importance d'évaluer le stage de façon professionnelle et objective par les méthodes utilisées pour l'évaluation des performances et des compétences, en associant éventuellement un évaluateur expérimenté ou une expertise externe. Un certain nombre d'éléments intéressants rejoignent donc certaines de vos suggestions.

**Mme Valérie Warzée-Caverenne (MR)**. – Je suis contente d'entendre qu'une réflexion est menée au sujet de l'évaluation et de la désignation des directeurs de l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Je suis toujours un peu inquiète, car cela fonctionne déjà de cette manière dans l'enseignement officiel subventionné. L'ancienneté joue un rôle par rapport au palier, certes, mais elle n'intervient pas pour la désignation.

Les fonctions d'enseignant et de directeur sont différentes et les aptitudes demandées le sont aussi. Il est donc regrettable qu'une personne motivée pour exercer la fonction de directeur, qui passe les examens, qui fait fonction à plusieurs reprises, et ce de manière satisfaisante puisqu'elle est rappelée, soit finalement contrainte de laisser la place à quelqu'un d'autre.

Quand quelqu'un de plus âgé se présente, il retourne en queue de file. Ce n'est pas un élément positif pour accéder à une nouvelle fonction. Je voulais avoir votre avis sur cette question.

Nous vous rejoignons sur votre souhait de modifier le texte. Mais en attendant, comment motiver les jeunes directeurs? Dans quel délai la

modification interviendra-t-elle? Je vous interrogerai à nouveau pour savoir si ces idées deviendront bientôt concrètes.

**4.9 Question de Mme Valérie Warzée-Caverenne à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Mi-temps médical des membres du personnel enseignant subsidié de l'enseignement subventionné»**

**Mme Valérie Warzée-Caverenne (MR).** – À l'heure actuelle, lorsqu'un enseignant est victime d'une pathologie particulière qui l'empêche de travailler à temps plein, mais lui permet d'assurer un mi-temps, il n'a pas la possibilité de prendre un congé spécifique. La circulaire 5 911 du 10 octobre 2016 prévoit un congé pour «prestations réduites en cas de maladie ou d'infirmité».

Ce mi-temps médical ne peut être octroyé pour une période de plus de 30 jours. Des prolongations sont envisageables pour une nouvelle période de 30 jours si Medconsult estime, lors d'un nouvel examen, que l'état physique du membre du personnel le justifie. Au cours d'une période de dix ans d'activité, la durée totale des périodes au cours desquelles le membre du personnel est admis à exercer ses fonctions par demi-prestations pour des raisons médicales ne peut excéder 90 jours calendrier. Je tiens à signaler que les 90 jours calendrier accordés pour une tranche de dix années de service ne sont pas cumulables sur toute une carrière.

Inutile de préciser que ce mi-temps médical limité à 90 jours se révèle souvent insuffisant. Pour pallier ce problème, l'enseignant n'a d'autre choix que d'avoir recours à des congés non prévus pour des problèmes de santé: congé parental, congé pour des motifs impérieux d'ordre familial par exemple.

Par la suite, ce dernier est obligé de reprendre ses fonctions à temps plein, prenant le risque de tomber en incapacité totale de travail. En revanche, la circulaire 5 911 prévoit d'autres congés particuliers, destinés notamment à assister un membre du ménage ou de la famille gravement malade et de lui administrer des soins pendant une durée plus importante que celle prévue dans le cadre du mi-temps médical.

Madame la Ministre, avez-vous déjà été sensibilisée à cette situation? Le cas échéant, quelles mesures sont-elles envisageables pour pallier ce problème?

**Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation.** – Je ne peux que confirmer votre lecture des différentes dispositions visées et qui sont communes à l'ensemble des réseaux ainsi qu'aux fonctionnaires. La sensibilisation à cette question n'est pas neuve et fera l'objet d'un exa-

men de faisabilité dans le cadre des prochaines négociations sectorielles.

Ce point était repris dans le cahier revendicatif déposé par le Front commun syndical, sachant que toute extension du droit a, par essence, un coût budgétaire.

En l'état, le membre du personnel qui a épuisé ce congé et qui ne peut reprendre sa charge à temps plein pourra, le cas échéant, solliciter ultérieurement le congé pour prestation réduite pour les membres du personnel en disponibilité, pour cause de maladie ou d'infirmité à des fins thérapeutiques. C'est un congé appelé plus simplement le mi-temps thérapeutique qui a été institué par un décret du 11 avril 2014.

Ce congé permet à un membre du personnel en disponibilité pour maladie de reprendre ses fonctions par demi-prestation pour une période de minimum six mois, renouvelable de manière illimitée et sur avis de l'organisme de contrôle.

**Mme Valérie Warzée-Caverenne (MR).** – En effet, permettre ce congé a inévitablement un coût, mais lorsqu'un enseignant ne sait pas faire le choix entre un mi-temps ou un temps plein, cela a un coût différent. Cela doit être le cas pour d'autres enseignants également.

Des enseignants atteints de pathologies récurrentes, un cancer ou une grave maladie du cœur, étaient amenés à devoir prendre un mi-temps pour se remettre tout doucement au travail. Par contre, des collègues pouvaient prendre un mi-temps médical allant jusqu'à 2 ans pour s'occuper d'un membre de leur famille malade.

Je me réjouis d'apprendre que ce manque fera l'objet de discussions. Il convient de tenir compte de l'émergence de nouvelles pathologies ou de nouvelles manières de fonctionner, car la volonté de l'enseignant malade est de pouvoir rester au travail le plus longtemps possible, dans des conditions acceptables au regard de sa santé.

**4.10 Question de Mme Joëlle Maison à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Pacte d'excellence et écoles de la périphérie»**

**Mme Joëlle Maison (DéFI).** – Les enfants des écoles maternelles et primaires francophones de la périphérie – six écoles communales et deux écoles libres – suivent le programme de la Fédération Wallonie-Bruxelles sous la supervision d'inspecteurs francophones désignés par la Fédération. Cela a été confirmé par la Cour constitutionnelle en date du 28 octobre 2010.

Dans le projet de Pacte, il est prévu que le certificat d'études de base (CEB) en fin de 6<sup>e</sup> année sera supprimé et que plusieurs évalua-

tions auront cours sur les années suivantes pour être concrétisées par un certificat de tronc commun (CTC). Or, depuis que le CEB était devenu obligatoire, tous les enfants de 6<sup>e</sup> primaire de ces six communes participaient aux épreuves imposées par la Fédération Wallonie-Bruxelles en fin d'année scolaire, au terme de laquelle ils recevaient leur certificat de réussite.

Qu'est-il prévu pour ces enfants se trouvant dans une situation particulière, sachant que le Pacte propose la suppression de ce certificat?

Enfin, sans contester le bien-fondé de la réforme des rythmes promettant d'allonger les congés de Toussaint et de Carnaval en raccourcissant le congé d'été, aucune concertation ne semble avoir été menée avec la ministre flamande, Hilde Crevits, pour assurer l'uniformisation des congés dans les deux communautés. Or, nombreuses sont les familles qui ont des enfants scolarisés en Communauté flamande et en Communauté française.

Envisagez-vous de mener une concertation avec votre homologue Mme Crevits, en vue d'aboutir à une harmonisation des congés avec la Communauté flamande?

**Mme Marie-Martine Schyns**, ministre de l'Éducation. – Les enfants scolarisés dans les écoles francophones de la périphérie peuvent effectivement s'inscrire individuellement à l'épreuve du CEB. L'épreuve est accessible, sur décision des parents, à tout mineur âgé d'au moins 11 ans au 31 décembre de l'année civile de l'épreuve. À l'issue de l'épreuve, l'élève qui la réussit peut obtenir le CEB.

Le projet d'avis n° 3 du groupe central préconise que l'actuel CEB ait une valeur non certificative et vise à détecter les difficultés des élèves et à mettre en place un accompagnement adapté tout au long du premier degré du secondaire. La passation de cette épreuve par les élèves francophones de la périphérie sera sans doute souhaitable si ces derniers souhaitent poursuivre leur cursus dans les écoles secondaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Au mois de juin dernier, j'ai rencontré différents représentants de la périphérie, qui m'avaient déjà sensibilisée à cet enjeu. Cette question sera traitée, parmi d'autres, par le groupe de travail chargé du «tronc commun» présidé par le professeur Romainville, chargé de poursuivre une réflexion plus globale sur les domaines d'apprentissage, notamment. Nous attirerons l'attention du groupe de travail sur ce point particulier.

En ce qui concerne la question des rythmes scolaires, comme je l'ai évoqué, le projet d'avis n° 3 souligne que les réformes consacrées à cette question étant complexes et ayant une incidence importante sur la vie des familles, elles nécessitent une étude de faisabilité approfondie.

S'il n'y a guère eu, dans le projet d'avis n° 3, de discussions sur les rythmes de la journée, la répartition sur l'année de périodes de sept semaines de cours, suivies à chaque fois de deux semaines de congé, avec une adaptation en conséquence des vacances d'été, a été davantage évoquée. Cependant, l'étude de faisabilité est importante pour ces deux questions.

Je n'ai pas lu dans l'avis du groupe central qu'il préconisait d'harmoniser cette mesure avec la Communauté flamande. On sait, néanmoins, que, dans certaines zones, certains des parents ont scolarisé leurs enfants en primaire, dans l'enseignement flamand, et en secondaire, dans l'enseignement francophone, ou l'inverse.

Consciente de l'importance de cette question, je prendrai des contacts avec la ministre Crevits. Mais il est entendu que les Communautés règlent cette question en toute autonomie. Si ce type de réforme est un jour mis en place, il faudra laisser aux parents et à tous les acteurs du secteur le temps de s'adapter pour réguler la vie familiale, sportive, les mouvements de jeunesse, etc. J'entretiens des contacts réguliers avec ma collègue Crevits. Une réunion est d'ailleurs programmée au mois de janvier sur d'autres sujets et je ne manquerai pas d'inscrire celui-ci à l'ordre du jour.

Je transmettrai votre question relative au calendrier scolaire au professeur Romainville. Le travail est toujours en cours et le groupe central a demandé la remise d'un avis fin février. Nous verrons s'ils respecteront les délais, mais c'était en tout cas la demande initiale.

**Mme Joëlle Maison (DéFI)**. – Je suis favorable aux périodes de sept semaines et à la réduction des congés d'été. Ces mesures semblent converger avec toutes les études scientifiques sur les biorythmes, les facultés de concentration des élèves et leur besoin de repos.

Je suis heureuse d'apprendre qu'une réunion sera programmée à ce propos avec Mme Crevits. Nous disposons d'une autonomie, mais il n'est jamais mauvais de dialoguer. Cette modification peut poser des problèmes sérieux. Même s'il y a une période transitoire, comment faire à partir du moment où la réforme est appliquée en Fédération Wallonie-Bruxelles? Les enfants qui seront scolarisés en Flandre auront des rythmes de vacances différents, si Mme Crevits ne se sent pas immédiatement inspirée par les travaux du groupe central n° 3, ce qui est possible, mais quoi qu'il en soit, un dialogue s'impose. Je vous remercie d'entamer ce dialogue et je reviendrai évidemment vers vous par la suite sur cette question.

#### **4.11 Question de M. Anthony Dufrane à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Cours d'empathie à l'école»**

**M. Anthony Dufrane (PS).** – Madame la Ministre, j’ai appris depuis peu que le Danemark avait rendu obligatoire les cours d’empathie dans les écoles. L’empathie est, comme nous le savons, la faculté de se mettre à la place des autres. Ce cours apprend à l’enfant à ressentir les émotions de son entourage et lui permettra de devenir un adulte plus heureux et épanoui. C’est ce qu’apprennent les jeunes Danois de 6 à 16 ans en communiquant et en échangeant entre eux, sans méthode ni devoir.

Serait-ce un des secrets du pays le plus heureux au monde? Qui sait? Madame la Ministre, avez-vous entendu parler de cette nouvelle technique? Quel est votre avis sur ce sujet? Serait-il envisageable de promouvoir cette technique dans nos écoles?

**Mme Marie-Martine Schyns,** ministre de l’Éducation. – Votre question, comme celles que vous avez posées récemment sur la méditation ou les massages, a trait à la qualité de vie à l’école et au développement personnel des élèves.

Une grande importance est accordée à ces deux dimensions dans les travaux du Pacte. Le développement des compétences socioémotionnelles est préconisé dès l’enseignement maternel et dans le cadre du tronc commun. Ces compétences font partie des domaines d’apprentissage identifiés dans le projet d’avis n° 3.

Dans l’attention portée à la qualité du vivre ensemble et du climat scolaire, le groupe central préconise le développement de projets et d’espaces de citoyenneté, notamment par la mise en place, dans chaque établissement, d’espaces régulés de parole. L’objectif de ces espaces est de favoriser la résolution de situations conflictuelles ou problématiques en s’appuyant sur les ressources du groupe. Ces dispositifs me semblent être vraiment de nature à contribuer au développement de la capacité d’empathie, même si le terme n’est pas nommé cité.

À cela, viennent s’ajouter les différentes activités prévues dans l’EVRAS – Éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle – que nous avons abordées récemment en commission et qui portent aussi sur les aspects relationnels.

Un effort est réalisé actuellement pour piloter la généralisation de l’EVRAS à tous les établissements scolaires. On sait qu’il y a des obligations et que la manière dont elles sont mises en œuvre peut varier. Je soutiens, avec la ministre Simonis, un projet de labellisation, mais aussi de généralisation. Ce type de démarche d’empathie et d’aspect relationnel fait évidemment partie intégrante des missions de l’EVRAS.

**M. Anthony Dufrane (PS).** – Je remercie la ministre pour ses réponses.

Comme vous l’avez indiqué, j’ai déjà eu l’occasion de poser quelques questions relatives au bien-être à l’école et je suis chaque fois satis-

fait de vos réponses et de l’attention que vous portez aux dossiers.

#### **4.12 Question de M. Jamal Ikazban à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l’Éducation, intitulée «Manque de place dans l’enseignement adapté pour les artistes»**

**M. Jamal Ikazban (PS).** – J’ai eu l’occasion durant cette année d’intervenir sur la problématique de l’autisme en prenant ce handicap sous différents angles et donc en intervenant dans plusieurs commissions, notamment auprès de Mme Alda Greoli, chargée de l’Enfance. Je sais que l’intérêt dans le chef des décideurs politiques est réel, mais que le chemin pour aider les enfants et leurs parents est encore long.

Je reviens à la charge parce que durant la deuxième quinzaine de ce mois de novembre a été organisé le 55<sup>e</sup> sit-in devant le cabinet des ministres de l’Éducation et de l’Enfance en Fédération Wallonie-Bruxelles pour dénoncer le manque de places pour les enfants atteints de troubles du spectre de l’autisme (TSA). Comme je l’ai déjà rappelé il y a peu, il n’y a que 1 200 places disponibles en Fédération Wallonie-Bruxelles pour 11 000 enfants sur les 45 000 artistes recensés!

En septembre dernier, j’ai assisté au Parlement francophone bruxellois à une réunion relative au Plan transversal Autisme, à la demande du GAMP, Groupe d’action dénonçant le manque de places pour personnes handicapées de grande dépendance. Le GAMP regrettait qu’aucun débat avec le monde associatif n’ait eu lieu lors de l’élaboration de ce plan, même si ses membres se réjouissent de son existence. Au sein de ce groupe, la Plateforme Autisolidaris voudrait sensibiliser le monde politique, les médias et le grand public aux problématiques liées à l’autisme et, dans un second temps, suivre de près la concrétisation du Plan Autisme.

Les critiques de ce plan qui émanent d’acteurs de terrain portent sur le manque de planification à long terme, d’une programmation, de mesures concrètes, d’un échéancier et de critères d’évaluation précis de ce plan. En somme, ces acteurs de terrain pointent du doigt un budget total insuffisant malgré l’enveloppe dégagée pour 2017 et des mesures à l’emporte-pièce. Ils regrettent aussi que ce plan s’accroche toujours aux anciennes conceptions de l’autisme. Car si la Flandre a pu organiser la prise en charge de l’autisme dès 1994, ce n’est qu’en 2004 que les autorités francophones ont reconnu l’autisme en tant que handicap spécifique. En 2005, l’INAMI a créé les premiers centres de référence pour l’autisme (CRA), confirmant l’urgence de poser un diagnostic précis le plus tôt possible et d’orienter les enfants vers les services spécialisés.

Il y a peu, j’ai lu un article particulièrement

alarmant sur la situation des parents d'enfants autistes en France. On y lisait qu'une jeune maman de 32 ans s'était jetée du huitième étage d'un immeuble où elle vivait seule avec ses deux enfants autistes, âgés de moins de 10 ans. Ce drame démontre l'ampleur de l'isolement, de la solitude, de la précarité et de la grande souffrance de certains parents d'enfants autistes. Si l'article parle de maltraitance institutionnelle française, je pense que chez nous, sans aller jusque-là, la problématique est réelle et que l'on pourrait faire mieux.

Si je vous suis sensible aux enfants en situation de handicap et à leur inclusion, notamment dans les structures d'accueil extrascolaire comme cela se fait dans l'enseignement obligatoire, et au soutien à la parentalité confrontée à des enfants en situation de handicap, la réalité de terrain montre que ce soutien reste insuffisant et que les souffrances sont bien réelles.

Avez-vous rencontré les membres du GAMP? Avez-vous pris acte de leurs critiques et recommandations? Qu'en est-il du budget octroyé à la réalisation du Plan Autisme en termes de libération de nouvelles places pour les autistes? Si 1200 enfants ont une place, que deviennent les 9 800 autres? A-t-on une idée de la situation de désespérance des parents d'enfants autistes? Comment sont-ils soutenus dans leur quotidien?

**Mme Marie-Martine Schyns**, ministre de l'Éducation. – Je voudrais rappeler les éléments principaux de ce dossier que nous avons abordé à maintes reprises déjà dans cette commission.

Il a été démontré que le nombre de 11 000 enfants autistes était largement supérieur à la réalité scientifiquement reconnue. L'autisme a été défini de manière de plus en plus précise au cours des dernières décennies. Le terme générique d'autisme a fait place à celui de «trouble du spectre autistique» ou «trouble envahissant du développement». Selon le centre fédéral d'expertise des soins de santé, la prévalence à retenir est de 1 sur 161. À défaut de disposer pour la Belgique d'une étude épidémiologique, on ne peut établir que des projections. Si on s'intéresse à la population en période de scolarité, de 3 à 21 ans, et que l'on retient cette prévalence, cela donne un chiffre de 6 800 enfants et adolescents. On est donc loin du chiffre avancé par le GAMP. Je rappelle que celui-ci a été associé à l'ensemble des travaux de réflexion et de rédaction du Plan transversal.

On constate qu'un peu moins de la moitié des élèves concernés ne présente aucune déficience intellectuelle. On peut donc imaginer qu'une large proportion d'entre eux fréquente l'enseignement ordinaire, avec ou sans l'aide de l'enseignement spécialisé, avec ou sans aménagement raisonnable, en fonction de leur situation individuelle et de leurs capacités sociales et scolaires.

À ces élèves scolarisés en enseignement ordinaire, on peut ajouter les 1 042 élèves scolarisés

dans l'enseignement spécialisé en bénéficiant d'une pédagogie adaptée, ceux pris en charge dans une structure pédopsychiatrique ou ceux accueillis par l'AWIPH dans des structures pour enfants non scolarisés. Enfin, il faut aussi considérer les enfants et adolescents présentant un trouble du spectre autistique qui fréquentent l'enseignement, mais qui ne sont ni identifiés, ni diagnostiqués.

Venons-en à la création de places pour les élèves autistes. Je tiens tout d'abord à remercier l'ensemble des réseaux qui soutiennent leurs écoles lors de ces créations. Je rappelle les deux nouvelles classes ouvertes à l'école Decroly à Uccle, les nouvelles places à l'Institut Herlin à Berchem-Sainte-Agathe, ou encore les deux écoles pour adolescents autistes créées dans le Brabant wallon et la nouvelle école «Les Astronautes» qui accueille 61 élèves depuis septembre. Le coût de cette dernière ouverture s'élève, tous personnels confondus, à 850 000 euros à charge de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

*(Mme Latifa Gahouchi reprend la présidence.)*

L'ouverture de cette dernière école contribue grandement à répondre aux demandes de scolarité dans l'enseignement primaire et libère des places dans les centres spécialisés.

Le soutien aux parents relève des compétences des politiques régionales. Les parents redoutent surtout de ne pouvoir bénéficier, à l'avenir, d'une continuité de services de qualité. Les choses progressent, mais sont loin d'être abouties. Il faut encore trouver des places en classes maternelles, car les enfants sont diagnostiqués de plus en plus tôt.

La création en 2017 de classes inclusives, comme on vient de le faire à Marchienne-au-Pont, où des enfants relevant de l'enseignement spécialisé seront scolarisés dans l'enseignement ordinaire, est une des pistes à analyser pour des enfants présentant des troubles autistiques.

**M. Jamal Ikazban (PS)**. – Je ne vais pas épiloguer sur les chiffres, ce n'est pas le sujet. Qu'il s'agisse de 11 000 enfants, 10 000, 9 000 ou 6 000, c'est 6 000 de trop.

Le problème est extrêmement difficile, même si vous semblez attentive et active.

J'ai noté votre réponse sur le soutien aux parents.

J'ai effectivement l'impression que l'on progresse, quoique très lentement.

La création de classes inclusives est certainement une piste à suivre.

#### **4.13 Question de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Pratiques douteuses suite à des frais impayés»**

**Mme Caroline Désir (PS).** – Nous avons été avertis par Infor Jeunes de pratiques douteuses appliquées par une école fondamentale bruxelloise suite à des frais scolaires impayés.

En effet, dans un courrier remis aux enfants, la direction somme les parents de régler les factures impayées, relevant par exemple d'activités «jeunesses musicales» ou de frais de garderie. Il convient de préciser que cette école compte parmi son public un nombre non négligeable de familles socialement défavorisées (primoarrivants, candidats à la régularisation, etc.).

Le contenu du document utilise des méthodes assez interpellantes, à plus d'un titre.

À aucun moment, la lettre de la direction de l'école ne fait état de mécanismes de solidarité au sein de l'établissement pour tenter de remédier aux difficultés de paiement des parents, comme le préconise pourtant par circulaire le ministère de l'Enseignement obligatoire.

En outre, le ton de l'interpellation faite aux parents est manifestement culpabilisant.

La teneur de la lettre traduit un réel dysfonctionnement dans le rapport entre l'école et les familles.

Enfin, le fait d'utiliser les enfants comme «porteurs» de ce genre de document auprès des parents pose de toute évidence un problème éthique et pédagogique.

À cela, il y a lieu d'ajouter que l'école organise pour les fêtes de fin d'année un déjeûner avec les enfants avec prise de photos tarifées ensuite aux familles 5 euros l'unité. Cela pose la question d'intérêts commerciaux au sein de l'activité socio-éducative de l'établissement.

Nous savons que ce genre de pratiques existe et nous avons déjà eu l'occasion de l'aborder à plusieurs reprises au sein de cette commission. Malheureusement, nous constatons qu'elles perdurent. S'il est difficile de pouvoir dénombrer tous les faits de ce genre, il faut constater que les familles sont souvent démunies et se sentent en position de faiblesse alors qu'elles sont dans de réelles difficultés financières. Ce n'est pas uniquement un problème de méthode, mais d'accumulation des coûts. Les réflexions relatives à la gratuité de notre enseignement restent nécessaires dans le cadre du Pacte.

Quels sont les dispositifs mis en place afin de pallier ce genre de pratiques? Comment expliquer ces conduites? Si des dispositifs existent, répondent-ils suffisamment à la problématique soulevée?

**Mme Marie-Martine Schyns**, ministre de l'Éducation. – Effectivement, il s'agit d'un sujet souvent abordé.

La circulaire 45-16 du 29 août 2013 relative à la gratuité de l'accès à l'enseignement obliga-

toire présente une série de bonnes pratiques aux établissements scolaires, telles que la mise en place de mécanismes de solidarité, de facilités pour le paiement des frais ainsi que la nécessité de placer l'intérêt de l'enfant au centre du dialogue entre l'école et les familles.

Néanmoins, ce type de pratiques ne peut être imposé à un établissement scolaire. Je ne peux qu'encourager les parents à signaler une quelconque irrégularité à l'administration qui pourra ouvrir un dossier et interpellier le PO de l'établissement afin de faire respecter cette législation.

L'information aux parents sur la gratuité de l'enseignement obligatoire a été largement renforcée ces dernières années par la circulaire, le site, le guide destiné aux parents et la communication du relevé périodique que vous connaissez bien. L'enquête sur la gratuité scolaire actuellement menée par la Ligue des familles, en étroite collaboration avec l'administration, apportera sans nul doute de nouvelles propositions. Nous pouvons tous, à notre niveau, relayer cette information aux parents – qui sont parfois relativement éloignés du monde de l'école – et leur dire ce qu'ils peuvent faire. Nous pouvons également les aider à trouver des solutions.

**Mme Caroline Désir (PS).** – C'est effectivement une question orale désespérée. Nous avons beau émettre des circulaires, nous constatons que des écoles continuent à ne pas respecter la législation. Nous pouvons en effet relayer ces informations et nous le faisons.

Néanmoins, j'insiste sur la profonde injustice que constitue le fait de mettre un enfant au centre de ce problème, alors qu'il doit déjà supporter la situation de ses parents défavorisés. Lui remettre un courrier devant toute la classe est une pratique inacceptable.

#### **4.14 Question de M. Jamal Ikazban à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Retombées du projet Rafrap “Rien à faire, rien perdre”»**

**M. Jamal Ikazban (PS).** – Faisant suite à l'article de Candice Vanhecke «Ex-ados radicaux, ils témoignent», j'ai voulu m'attarder un instant sur la méthodologie sociologique du projet Rafrap «Rien à faire, rien à perdre» dans le travail de prévention contre l'endoctrinement sur les réseaux sociaux.

«Rien à faire, rien à perdre» est un projet lancé par la sociologue clinicienne spécialiste en victimologie, Isabelle Seret, pour qui «le temps des médias n'est pas celui des victimes». Car ces jeunes tombés dans les filets de rabatteurs qui sévissent sur les réseaux sociaux sont des victimes, et cette sociologue s'intéresse à la manière

dont le sujet social se construit par le récit. Cet intérêt pour l'humain l'a d'ailleurs conduite à mener des projets dans les camps de réfugiés palestiniens, mais aussi en Arménie, au Liban et au Burundi.

Rafrap participe de la même méthodologie du récit de quatre jeunes pour comprendre ce qui les a poussés à rejoindre une zone de guerre, à s'isoler de leur famille. Le projet consiste à présenter aux écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles trois capsules vidéo et quatre dossiers de 150 pages chacun, réalisés grâce aux témoignages d'anciennes jeunes personnes endoctrinées. Trois d'entre elles ont passé un séjour dans une institution publique de protection de la jeunesse (IPPJ), et la dernière a pu bénéficier d'un suivi psychologique. Une dernière capsule vidéo est en préparation.

C'est Saliha Ben Ali qui porte le projet dans la droite ligne de son travail de prévention dans les écoles. Saliha, c'est la maman malheureuse du jeune Sabri, 19 ans, qui, durant l'été 2013, avait subi un lavage de cerveau sur internet pour se rendre en Syrie, où il est mort trois mois plus tard. On a tous entendu parler de cette Mère Courage, notamment pour le travail de sensibilisation qu'elle mène auprès des jeunes dans les établissements scolaires depuis ce drame. Elle a très vite compris que pour contrer ce phénomène de radicalisation/endoctrinement, destructeur de notre jeunesse, les réponses répressives ne suffisaient pas si on ne traite pas les causes en travaillant sur la prévention. Un outil sur lequel se fonde Saliha pour être utile aux autres jeunes et choisir la résilience, au même titre que ces jeunes témoins, plutôt que la résignation. Et les élèves sont très volubiles sur le sujet, avec une Saliha qui se rend utile en recadrant les propos tenus, dans la mesure du possible. Parfois, elle est rattrapée par son histoire personnelle, comme quand cet élève lui précise que les recruteurs ne sévissent pas seulement sur internet, puisque son propre frère a été approché par Jean-Louis Denis, «le Soumis», dans la rue. Il lui a remis un CD en mains propres et c'est grâce à la vigilance du père de famille, qui lui a interdit de revoir le recruteur, qu'il a peut-être été sauvé. Quand il s'agit de parler de textes religieux, Saliha rappelle leur complexité, qui ne peut se réduire à une simplification aussi mortifère, car c'est de cette simplification qu'usent les rabatteurs contre ceux qui ne connaissent pas l'essence même de l'islam.

Ici, grâce à ce projet et à celle qui le porte, les jeunes s'expriment librement sans tabou parce qu'ils se sentent en sécurité. Mais, dans la plupart des écoles, le climat aurait poussé les directeurs à ne pas tergiverser et à renvoyer l'élève.

La prévention devrait d'ailleurs se réaliser transversalement, en impliquant tous les partenaires locaux qui travaillent sur la prévention de la criminalité, avec tous les acteurs de terrain en contact avec la jeunesse.

Madame la Ministre, avez-vous un *feed-back* des écoles qui ont participé au projet Rafrap? Quel est le nombre d'écoles participantes? Quelles sont les conditions pour y participer? Par ailleurs, existe-t-il des espaces où les jeunes peuvent parler librement de ce phénomène nouveau et problématique, sans tabous? Le climat de suspicion des directeurs par rapport à un élève qui pose des questions conduit-il toujours à un renvoi? Ou existe-t-il un cadre de prise en charge pour un recadrage et de la prévention?

**Mme Marie-Martine Schyns**, ministre de l'Éducation. – Mes collaborateurs ont récemment rencontré la coordinatrice du projet Rafrap. Une réflexion est en cours pour diffuser la communication de ce projet aux écoles, mais également pour former des professionnels à l'utilisation de l'outil. Depuis octobre, six cents jeunes, essentiellement en Région bruxelloise, ont pu bénéficier de l'animation qui était jusqu'à présent en phase pilote et les retours des directions des équipes éducatives sont positifs. Le fait que les participants du groupe puissent s'exprimer sans jugement et qu'ils puissent être entendus dans ce qui fonde leurs identités apporte des effets d'apaisement. Ils font l'apprentissage d'une écoute respectueuse et s'ouvrent à la pluralité d'idées et de croyances. Un autre effet a été l'éveil à l'esprit critique et au discernement par rapport aux discours fabriqués.

Il n'y a pas de conditions particulières pour participer à ce projet qui s'adresse à l'ensemble des intervenants œuvrant à l'éducation des adolescents. Les capsules vidéo sont gratuites et peuvent être obtenues, sur simple demande, auprès de la commune de Schaerbeek ou sur le site web du Délégué général aux droits de l'enfant. Un partenariat a été établi avec la Coordination nationale d'action pour la paix et la démocratie, pour animer les interventions au sein des écoles.

Il existe bien sûr d'autres dispositifs au sein des écoles pour permettre aux élèves de déposer leurs inquiétudes par rapport à la problématique. De nombreuses écoles ont mis en place des sas d'écoute ou disposent d'un médiateur scolaire en interne.

S'agissant de votre question relative au climat de suspicion des directeurs par rapport à un élève et qui conduirait à l'exclusion de celui-ci, je vous précise qu'un élève ne peut être exclu définitivement d'un établissement que si les faits dont il s'est rendu coupable portent atteinte à l'intégrité physique, psychologique ou morale d'un membre du personnel ou d'un élève ou compromettent l'organisation ou la bonne marche de l'établissement ou lui font subir un préjudice matériel ou moral grave.

La radicalisation s'inscrit dans un processus et n'est pas punie en tant que telle par la loi. C'est le terrorisme qui est encadré légalement. La loi du 19 décembre 2003 relative aux infractions terroristes a introduit dans le Code pénal de nouvelles

dispositions qui visent à réprimer les comportements dits terroristes. Il s'agit des articles 137 à 141<sup>ter</sup> du Code pénal. Il faut ajouter que la menace de commettre ces infractions est également punie. On retrouve aussi des infractions spécifiques comme la participation à un groupe terroriste, l'aide à la commission d'une infraction terroriste, la diffusion d'un message d'incitation, etc.

Si un chef d'établissement a des inquiétudes à propos d'un élève, il peut faire appel au service des équipes mobiles. À la suite d'une analyse de la demande et d'une identification des besoins, les agents formés à cette thématique sont à même de proposer des interventions adéquates à différents niveaux: information des acteurs de l'école, évaluation des inquiétudes en évitant toute forme de stigmatisation, soutien de l'équipe éducative en vue d'un encadrement et d'un maintien du dialogue avec le jeune.

Ces agents s'inscrivent dans une vision préventive en mettant en place des actions qui ont le lien entre l'école et l'institution pour objectif. Ils tiennent compte du fait que ces jeunes sont en formation et que, d'un point de vue éducatif, il est plus intéressant de changer leurs affirmations en questionnement, d'éviter l'isolement intellectuel, de privilégier l'ouverture et la citoyenneté.

Les équipes mobiles sont également formées à intervenir dans des situations de crise plus graves, cette fois en lien avec les autorités judiciaires, policières et locales, en fonction de leur analyse de la situation.

**M. Jamal Ikazban (PS).** – Savez-vous combien d'écoles sont représentées dans les 600 jeunes qui ont participé?

Il est évident que les aspects de suspicion étaient plus importants au moment des événements difficiles, troublants et inquiétants pour les uns et les autres, mais il est bon de rappeler la règle de manière générale. Je vous encourage à poursuivre ce projet. Je trouve très positif de faire parler nos jeunes, sans tabous ni stigmatisation.

#### **4.15 Question de Mme Christie Morreale à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Transports scolaires pour les internats permanents»**

**Mme Christie Morreale (PS).** – Madame la Ministre, je reviens sur ce dossier, que je suis déjà depuis un certain temps. Pour vous dire, j'ai commencé à l'aborder quand M. Henry était ministre wallon! En effet, il y a quelques années, nous étions face à une situation particulièrement burlesque – vous l'avez vous-même reconnu – où les enfants ne pouvaient utiliser un bus qui se trouvait pourtant devant l'internat. En effet, l'article 4 du décret portant approbation de

l'accord de coopération du 25 mai 1998 relatif à la problématique des transports scolaires entre les gouvernements de la Communauté française et de la Région wallonne prévoit que le transport ne peut s'effectuer que pendant les jours normaux d'ouverture d'école et sous réserve de ne pas dépasser le kilométrage attribué à l'établissement, qui est de 2 350 000 km maximum par année scolaire.

Depuis deux ans, l'administration wallonne a prévu, dans le cahier des charges, la mise à disposition de véhicules sans chauffeurs. Or, si cette mesure pallie un manque, elle ne pérennise malheureusement rien et il est possible que ces enfants soient, de nouveau, dans l'incapacité de se déplacer pour effectuer des visites. Plusieurs rencontres ont donc été organisées entre votre cabinet et celui du ministre wallon des Transports. Le 21 septembre dernier, l'ensemble des intervenants auraient confirmé la volonté de réactiver le projet de décret portant assentiment à l'accord de coopération du 25 mai 1998, tel qu'il avait été établi et accepté par la Communauté française en juin 2014, pour être ensuite relevé de caducité, à la suite des élections.

Pouvez-vous me confirmer que nous voyons ici la fin de cet épisode et que notre Parlement pourra bientôt examiner cet accord de coopération? Enfin, mes interrogations portent également sur la période non scolaire, à savoir les vacances estivales. D'après le ministre wallon des Transports, «prévoir cette mise à disposition des bus pendant juillet et août, c'est-à-dire hors période scolaire, rompt le lien voulu par le texte initial de l'accord de coopération du 25 mai 1998 avec l'établissement scolaire et son organisation. En effet, le caractère pédagogique, déjà étendu dans le projet d'avenant de juin 2014, devient sujet à une large interprétation. L'administration ne disposerait plus de repères pour inclure ou non un déplacement dans le cadre du service interne».

Toujours dans une réponse écrite, M. Di Antonio affirme qu'un financement en la matière doit être recherché pour les homes d'accueil pendant le congé estival, financement qui devrait être trouvé en dehors de l'accord de coopération du 25 mai 1998 et plutôt consister en une subvention de la Communauté française accordée aux homes d'accueil repris dans l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 23 mai 2013.

Ces questions sont un peu juridiques. Derrière cela, il y a des enfants qui sont en difficulté, avec un environnement assez compliqué sur le plan humain et sur le plan familial. Quelle est votre volonté en la matière? Entendez-vous, comme le suggère votre collègue chargé des Transports, modifier l'arrêté du 23 mai 2013 pour permettre aux enfants qui séjournent dans les deux internats permanents de la Fédération Wallonie-Bruxelles ouverts pendant l'été de pouvoir bénéficier de ce transport et ainsi réaliser des activités?

**Mme Marie-Martine Schyns**, ministre de l'Éducation. – Vous avez abordé la question du transport interne et du transport scolaire dans les internats à plusieurs reprises depuis le début de la législature. Je vous en remercie, car cela me permet de faire régulièrement le point sur cet enjeu, qui progresse lentement mais sûrement.

Les rencontres organisées entre mon cabinet et celui de M. Di Antonio n'ont pas permis d'intégrer le transport organisé durant les vacances estivales dans le cadre de la convention. Comme il vous l'a écrit, mon collègue estime que la mise à disposition des bus durant les mois de juillet et d'août rompt le lien, voulu par le texte initial de l'accord de coopération de 1998, avec le caractère pédagogique des déplacements. Je peux partager cette lecture. La réflexion s'est alors portée sur la possibilité d'un financement via une subvention de la Fédération Wallonie-Bruxelles accordée aux homes d'accueil permanents repris dans l'arrêté du gouvernement du 23 mai 2013.

Compte tenu de l'impossibilité, pour la Région, de prendre en charge ces transports, j'ai décidé de dégager annuellement une somme de 20 000 euros, effective dès la mise en œuvre du budget 2017, afin que les jeunes qui fréquentent ces internats permanents ne soient plus doublement pénalisés et puissent bénéficier de loisirs durant la période estivale. Voilà la solution qui a été trouvée et qui sera d'application dès cette année scolaire, puisque la somme en question sera ajoutée au budget en janvier.

Quant aux transports scolaires organisés le week-end, le cahier des charges prévoit la mise à disposition de véhicules sans chauffeurs. Il s'agit d'un accord de principe, qui sera pérennisé dans l'accord de coopération prochainement finalisé avec la Région wallonne.

Nous avançons, pas encore en bus ni en TGV, mais nous avançons bien!

**Mme Christie Morreale (PS)**. – Je me réjouis que cet accord soit bientôt soumis au gouvernement, comme vous vous en doutez. Le plus vite sera le mieux!

Je vous remercie pour les moyens que vous proposez de mettre à la disposition des établissements de manière à ce qu'ils puissent profiter du transport pendant l'été. Je sais que ce geste est difficile dans un cadre budgétaire très étriqué, mais je vois que vous mesurez l'importance de soutenir ces enfants qui vivent des vies compliquées et pour qui les activités organisées dans les internats permanents sont parfois les bulles d'oxygène dont ils ont besoin pour s'émanciper aussi bien socialement que culturellement et sortir d'un univers qui est parfois un peu sombre.

**4.16 Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Situation de**

**la mobilité entre enseignants de communautés différentes pour l'année scolaire 2016-2017»**

**4.17 Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Accord de coopération avec la Communauté flamande concernant les professeurs de cours en immersion»**

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

**M. Jean-Luc Crucke (MR)**. – Nous avons déjà abordé ce sujet. Je voudrais donc en assurer le suivi.

Un accord de coopération a été signé entre les deux grandes Communautés du pays. Il permet l'échange et le maintien des droits, relatifs notamment au salaire et à la retraite, des enseignants qui choisissent de travailler dans l'autre Communauté. Ce sujet reste toutefois délicat.

Lorsque je vous ai interrogée, vous m'avez répondu qu'il fallait faire preuve de patience et qu'avec une meilleure publicité, on pourrait motiver davantage d'enseignants. À l'époque, en effet, un seul enseignant flamand avait franchi le pas et aucun Wallon ne l'avait fait. Peut-être la situation allait-elle s'améliorer en 2016-2017?

Je vous avais d'ailleurs signalé que les Flamands étaient en train d'embaucher des professeurs néerlandais. Ceux-ci, mieux payés en Flandre qu'ils ne le sont aux Pays-Bas, étaient intéressés par ce transfert en Flandre. Et pourquoi pas en Wallonie? Certes, l'accent hollandais n'est pas le même que l'accent flamand, mais ces professeurs sont disponibles.

Je voudrais donc faire le point avec vous sur cette situation.

**Mme Marie-Martine Schyns**, ministre de l'Éducation. – Vous êtes toujours dans l'actualité, Monsieur Crucke. En effet, il y a dix jours, s'est tenue à mon cabinet, à mon initiative, une deuxième rencontre entre les collaborateurs des trois cabinets fédérés, au sujet du recrutement des enseignants en immersion. L'accord pris avec les Communautés flamande et germanophone vise à faciliter les échanges grâce à un congé pour mission pour les enseignants nommés à titre définitif, qui permet à un enseignant flamand ou germanophone de garder son traitement. Celui-ci reste à la charge de la Communauté d'origine. Les remboursements sont adressés par chacune des Communautés.

La plateforme d'échange [www.teachersmobility.be](http://www.teachersmobility.be), créée en août 2015 pour faire correspondre les offres et les demandes d'emploi, ne semble pas avoir le résultat escompté, même si des directions et des enseignants ont

déposé l'une ou l'autre offre ou *curriculum vitae* (CV). Un petit sondage informel nous apprend que les directions ont bien connaissance de ce site, mais elles y trouvent trop peu d'offres de services de la part des candidats potentiels. Elles utilisent alors plutôt les moyens traditionnels comme le FOREM, Actiris, le VDAB et les annonces dans les quotidiens, ou mutualisent la recherche de candidats dans une ville ou dans une zone déterminée. On rejoint en partie la question de la pénurie dont on discutait tout à l'heure.

En ce qui concerne les chiffres, l'administration n'a relevé que deux membres du personnel de la Communauté flamande qui ont bénéficié de cette mesure durant cette année scolaire. En l'occurrence, il s'agit d'un instituteur primaire dans une école fondamentale communale de Molenbeek et d'un professeur de cours généraux à l'Athénée royal d'Ouffet. À ce jour, aucun membre du personnel de la Fédération n'a sollicité ces types de congés pour exercer dans une autre Communauté du pays. Je rappelle que cette disposition concerne les agents nommés à titre définitif. Rien ne dit que des temporaires ne postulent pas directement. En tout cas, il est plus difficile d'en trouver la trace.

Lors de ma dernière rencontre avec ma collègue Hilde Crevits, nous n'avons pas pu parler de la pratique que vous m'aviez indiquée, mais bien des échanges d'enseignants entre nos deux Communautés. Nous nous rencontrerons à nouveau bientôt. Nous aurons l'occasion de parler du CEB, mais aussi de ces échanges. Lors de la dernière rencontre, les membres du cabinet Crevits ont indiqué qu'en Flandre, l'immersion en français est moins développée que l'immersion en anglais. La demande d'enseignants en français langue étrangère nommés à titre définitif et intéressés par un tel échange, n'est donc pas très forte. Il faut dire que, pour un enseignant francophone nommé à titre définitif, la perspective de travailler avec le même salaire dans l'enseignement flamand n'est peut-être pas vraiment incitative. À l'inverse, cela peut être plus intéressant pour le Flamand qui garde son salaire. En tout cas, pour donner plus d'ampleur à cet accord, on a décidé de trois actions de promotion qui feront l'objet d'une mise en œuvre à partir de février et de mars.

Tout d'abord, une lettre, cosignée par l'ensemble des ministres, sera adressée à tous les directeurs et aux enseignants. Ensuite, des articles paraîtront dans les revues *PROF* chez nous et *KLASSE* chez nos collègues flamands et dans la lettre d'information de la Communauté germanophone. Enfin, nous aimerions également organiser l'une ou l'autre visite dans des établissements avec mes deux collègues pour faire en sorte que l'on puisse faire connaître davantage ce type de mécanisme.

Vous voyez que nous prenons les choses au sérieux. Cela prend certes un certain temps et le niveau incitatif et le degré d'information ne sont peut-être pas encore suffisants aujourd'hui. Je pense que les deux facteurs jouent.

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – On ne peut en tout cas pas vous reprocher de ne pas être consciente du problème et de ne pas essayer de le résoudre. Le travail réalisé et le suivi que vous apportez dans votre réponse le prouvent à suffisance. La Communauté flamande pourra toujours dire qu'elle a réussi à booster à 100 % son quota puisqu'elle est passée d'un à deux enseignants ce qui, dans les statistiques, doit être un bond extraordinaire. Cela étant dit, c'est un peu différent dans la pratique, vous le reconnaissez.

Je trouve que vos trois actions de promotion sont également intéressantes. Si vous cherchez des établissements à visiter, n'hésitez pas, vous savez que je suis disponible et c'est avec plaisir que je vous accompagnerai.

**Mme Marie-Martine Schyns**, ministre de l'Éducation. – Je viendrai avec plaisir à Frasnès.

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – Le plaisir est partagé.

## 5 Ordre des travaux

**Mme la présidente.** – L'interpellation de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Galère des professeurs de philosophie», est retirée.

Les questions orales à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, de Mme Barbara Trachte, intitulées «État des lieux des mesures de sécurité toujours applicables aux écoles bruxelloises à la suite du *lockdown*» et «Réforme annoncée de la procédure de recours contre les exclusions scolaires définitives», de M. Gilles Mouyard, intitulée «Résultats des études concernant la rénovation de l'Institut industriel de Bruxelles», de Mme Valérie De Bue, intitulées «Données de l'enseignement à domicile» et «Avenir du cours de latin et de grec dans le futur tronc commun», de M. Laurent Henquet, intitulée «Organisation de l'enseignement», de M. Charles Gardier, intitulée «Voyages scolaires à Auschwitz et ASBL Agora», et de Mme Olga Zrihen, intitulée «Fonds de la Banque européenne d'investissement à destination de l'enseignement», sont retirées.

Voilà qui clôt l'heure des questions et interpellations.

– *L'heure des questions et interpellations se termine à 15h20.*