

Commission de l'Éducation du
PARLEMENT
DE LA
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2016–2017

14 MARS 2017

COMPTE RENDU INTÉGRAL

SÉANCES DU MARDI 14 MARS 2017 (MATIN ET APRÈS-MIDI)

TABLE DES MATIÈRES

1	Interpellation de Mme Hélène Ryckmans à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Cour de récréation partagée» (Article 76 du règlement)	4
2	Interpellation de Mme Valérie Warzée-Caverenne à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Volonté gouvernementale et étude de faisabilité du groupe de travail "Nouvelle gouvernance" du Pacte quant au besoin accru en emplois organiques dans l'enseignement maternel» (Article 76 du règlement)	6
3	Questions orales (Article 81 du règlement)	10
3.1	Question de M. Laurent Henquet à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «7 domaines de valeur égale»	10
3.2	Question de M. Laurent Henquet à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Filière de transition raccourcie»	10
3.3	Question de Mme Mathilde Vandorpe à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Réunion du Groupe central du 7 mars dernier».....	10
3.4	Question de Mme Marie-Françoise Nicaise à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Enquête universitaire relative à l'usage du smartphone chez les jeunes de 12 à 18 ans»	13
3.5	Question de M. Laurent Henquet à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Pacte et IFAPME»	14
3.6	Question de M. Laurent Henquet à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Inspection en immersion».....	15
3.7	Question de M. Christos Doulkeridis à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Suite pratique de la mise en œuvre du cours de philosophie et de citoyenneté»	16
3.8	Question de Mme Valérie Warzée-Caverenne à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Cours de philosophie et de citoyenneté: état des lieux dans le primaire et anticipation pour le secondaire»	16
3.9	Question de M. Charles Gardier à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Enseignement à domicile et égalité de traitement»	19
3.10	Question de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Différences de traitement entre les élèves bénéficiant de l'enseignement à domicile et les élèves scolarisés»	19
3.11	Question de Mme Clotilde Leal-Lopez à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Instruction à domicile»	19
3.12	Question de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Exclusions scolaires: où en est le projet de décret?».....	22
3.13	Question de Mme Olga Zrihen à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Exclusions scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles».....	22
3.14	Question de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Avant-projet de décret relatif à l'encadrement différencié»	24
3.15	Question de Mme Olga Zrihen à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Inscriptions scolaires et rapport de la CIRI»	26
3.16	Question de Mme Valérie Warzée-Caverenne à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Temps d'étude et de mémorisation en classe»	27
3.17	Question de Mme Valérie Warzée-Caverenne à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Mission de sensibilisation des jeunes aux métiers de bouche de l'ASBL Epicuris»	28
3.18	Question de Mme Jacqueline Galant à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Absentéisme des enseignants»	29

3.19	Question de Mme Jacqueline Galant à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Enfants sourds et malentendants dans l'enseignement ordinaire».....	30
3.20	Question de Mme Latifa Gahouchi à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Dérogations pour les sportifs d'élite».....	31
3.21	Question de Mme Valérie Warzée-Caverenne à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Conséquences pédagogiques et motivation des jeunes directeurs à la suite des changements de direction dans le réseau WBE»	32
3.22	Question de Mme Valérie Warzée-Caverenne à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Devenir de l'Athénée royal et de l'ITCF de Dinant: impact sur l'emploi et la gestion des bâtiments scolaires»	33
3.23	Question de Mme Valérie Warzée-Caverenne à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Fusion d'écoles de réseaux différents»	34
4	Ordre des travaux	36

Présidence de Mme Latifa Gahouchi, présidente.

– *L’heure des questions et interpellations commence à 10h05.*

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

1 Interpellation de Mme Hélène Ryckmans à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l’Éducation, intitulée «Cour de récréation partagée» (Article 76 du règlement)

Mme Hélène Ryckmans (Ecolo). – Les cours de récréation ne font évidemment pas l’objet d’autant d’attention que les cursus et méthodes d’enseignement. Elles restent néanmoins des lieux importants d’apprentissage, car les enfants y interagissent autrement qu’au sein de la classe. Même s’il est souvent occulté, voire ignoré, un aspect y très présent: le genre et la différence entre les filles et les garçons dans la manière d’occuper cet espace. Une étude récemment menée par une géographe française spécialiste du genre a mis en évidence la manière dont les enfants, en fonction de leur sexe, utilisent cet espace partagé. Vous connaissez la problématique: certains films, parfois violents, ont déjà illustré comment les enfants interagissent dans les cours de récréation. Mais le regard porté par cette étude est particulièrement intéressant.

Il en ressort que des inégalités existent dans le partage des espaces de loisirs comme dans tous les autres. Les loisirs des garçons y sont en effet survalorisés. Cette différence légitime la présence masculine dans l’espace public et a tendance à reléguer les filles dans l’espace privé ou dans les classes. Or la cour de récréation est un micro espace public et il est donc essentiel que les enfants apprennent à partager l’espace de l’école. Cette étude a également mis en évidence le financement plus important réservé aux activités masculines par rapport à celui dédié aux pratiques féminines ou mixtes. Il s’agit d’un élément qui a déjà mis été en évidence par le Parlement lors de sa réflexion sur l’intégration des questions de genre dans les activités sportives extrascolaires.

Très souvent, l’espace central de la cour est réservé au football, activité essentiellement masculine. Les filles – et les garçons qui ne correspondent pas au «modèle masculin attendu» – disposent de moins de place pour jouer ou ne peuvent pas le faire où ils veulent, ce qui peut conduire à un sentiment d’injustice. Cette situation est révélatrice de certaines inégalités qui s’installent durablement. Le fait que la norme soit un espace central dédié au football banalise finalement ces

inégalités. La cour de récréation est aussi un espace conflictuel où les enfants doivent être alors qu’il n’y a que peu de place pour les négociations. Souvent, les enfants qui souhaitent y trouver leur place n’ont que rarement le temps d’exposer leurs arguments.

La géographe a demandé aux enfants, tant garçons que filles, comment ils se positionnaient dans la cour de récréation et pourquoi ils sont intéressés par un jeu et non un autre. Elle a indiqué que l’effacement des limites des terrains dessinés au sol permettrait d’organiser autrement l’espace de jeu, sans nécessairement enlever la possibilité de jouer au football. D’autres activités, favorisant l’échange, le vivre-ensemble, la mixité et le partage égal de l’espace, pourraient ainsi être proposées.

Madame la Ministre, avez-vous eu connaissance de cette étude? Si oui, qu’en pensez-vous? Disposez-vous d’informations comparables pour la Fédération Wallonie-Bruxelles? Ne pensez-vous pas utile de concrétiser cette proposition de suppression du marquage du terrain de football? Des critères genrés devraient être appliqués avant l’aménagement d’une cour de récréation. En effet, y incorporer un terrain de football entraîne des contraintes et le marquage du terrain entre *de facto* dans le cahier des charges. Au-delà de l’aménagement, la réflexion devrait d’abord porter sur les activités proposées aux enfants afin de leur montrer d’autres pratiques récréatives. Vous disposez du pouvoir de faire avancer concrètement l’égalité et la mixité des espaces collectifs, qu’en avez-vous fait? Avez-vous déjà mené des actions et pris des décisions? Qu’envisagez-vous?

Mme la présidente. – La parole est à Mme Vandorpe.

Mme Mathilde Vandorpe (cdH). – Dans le cas présent, nous nous limitons à l’espace de la cour de récréation et aux problèmes liés au genre que peuvent y rencontrer les enfants. L’école joue un rôle prépondérant dans la construction des mentalités futures. Il ne se limite pas à la cour de récréation. Si certains affirment que l’école est le reflet de la société, l’inverse est également vrai. De nombreux stéréotypes existent dans le milieu scolaire: les résultats obtenus dans différentes matières seraient liés au genre ou certains professeurs se montreraient plus sévères envers un garçon en lequel ils auraient placé plus d’attente et d’espérance. Ces différenciations entre filles et garçons constituent la base même des discriminations futures.

J’ai récemment lu cet article qui tombait à point nommé et qui m’a étonnée. Quelques jours auparavant, mon enfant de dix ans m’avait raconté qu’il ne pouvait pas jouer au football, car la cour de récréation était réservée aux filles le mercredi. Cette nouvelle m’a sidérée; le directeur pense avoir résolu un problème en réservant la récréation du mercredi matin aux filles et les autres jours

aux garçons. Même si certaines filles s'intéressent au football, ce sport s'impose comme activité dominante. D'ailleurs, les buts sont généralement placés en plein milieu de la cour de récréation.

Bruno Humbeeck a réalisé un travail très intéressant à ce sujet. Il vise à lutter contre le harcèlement scolaire et est axé sur la division de la cour de récréation en espaces bien distincts: un espace pour jeux calmes, un espace pour jeux de ballon, etc. Certaines écoles ont suivi cette organisation en divisant la cour de récréation en zones de couleurs. J'ai d'ailleurs visité une école à Charleroi qui a suivi ce système. L'objectif est de permettre une répartition plus égalitaire des espaces.

Madame la Ministre, qu'en est-il dans la pratique? Cette technique fait-elle ses preuves sur le terrain? Ne devrions-nous pas diffuser ces bonnes pratiques? Limiter l'activité physique de nos élèves en restreignant certains jours les jeux de ballon dans la cour de récréation serait, je pense, une triste solution. Je plaide vraiment pour une gestion de la cour qui rassemblerait les différentes activités dans le respect des uns et des autres. De quelles informations disposez-vous à ce sujet? Qu'est-il prévu à ce propos, que ça soit dans le Pacte, via une expérience pilote ou tout simplement via un échange de bonnes pratiques?

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

Mme Valérie Warzée-Caverenne (MR). – Je souhaite me joindre à mes deux collègues pour rebondir notamment sur le sujet de la cour de récréation. La Fédération Wallonie-Bruxelles travaille déjà sur cette question, puisqu'elle subventionne une équipe de l'UMons dans un projet sur le harcèlement dont le premier axe porte sur la régulation de la cour de récréation. Grâce à ce projet, les écoles ont droit à trois fois 1h30 d'accompagnement par des personnes de cette université. Madame la Ministre, une évaluation de ce travail – réalisé en partenariat avec les écoles – a-t-elle déjà eu lieu?

Ce sujet a également été évoqué par la commission de la Culture puisqu'il semblerait que le Fonds Houtman s'engagerait à financer une étude portant sur une thématique similaire, en partenariat, je pense, avec l'Université de Namur. Est-il pertinent de lancer une deuxième étude plutôt que de travailler ensemble après avoir évalué le travail réalisé en partenariat avec l'UMons? Pouvez-vous me donner votre avis sur ce sujet?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Mesdames, je vous remercie d'avoir initié ce débat. Vous avez raison de le dire: nous parlons beaucoup plus de ce qui se passe pendant les moments d'apprentissage, mais que ce soit le matin, à midi ou encore pour les activités ou les garderies après l'école, la cour de récréation est un endroit important, particulièrement lié au bien-être de l'enfant et au climat de l'école. Les jeux dans les cours de récréation peu-

vent vite être stéréotypés. Différentes études, dont celle réalisée en France par la géographe que vous citez, ont très souvent montré que les plus grands espaces, notamment le centre de la cour, sont occupés par les garçons alors que les filles se réunissent en groupes dans les coins. En Fédération Wallonie-Bruxelles, diverses observations de chercheurs vont dans ce sens. Un état des lieux, réalisé par la direction de l'Égalité des chances, sur la mixité des jeunes dans le contexte scolaire, le sport et les loisirs témoigne que les activités des jeunes et la fréquentation des espaces de loisirs restent encore très stéréotypés.

J'ai sous les yeux – et je peux vous le transmettre si vous le souhaitez – un PowerPoint de présentation réalisé par la direction de l'Égalité des chances reprenant non seulement le contexte scolaire, mais aussi le sport et les loisirs. Vous y trouverez différents éléments intéressants. Par ailleurs, un manuel des pratiques efficaces pour favoriser la mixité dans les cours de récré est disponible. Pour ce faire, plusieurs moyens sont possibles comme, entre autres, changer des règles de la pratique des jeux de ballons, inciter les filles et les garçons à jouer ensemble en variant un maximum les jeux dans la cour de récré – élastique, marelle, billes, jeux de ballons, petits murs d'escalade, vélo – et en organisant une tournante de tous ces jeux afin que chaque enfant puisse participer et tester les jeux et les activités proposées. Des tournois de foot avec des équipes mixtes peuvent aussi être organisés. D'autres jeux de ballon peuvent également être proposés pour éviter que le football n'envahisse et ne domine systématiquement la cour. Ces pratiques ne peuvent s'instaurer que si une sensibilisation à la question du genre et une formation spécifique pour les enseignants, éducateurs, surveillants sont organisées.

Systématiser le retrait du marquage des terrains de foot dans les cours de récré ne suffirait pas, à mon avis, à éradiquer les inégalités entre les filles et les garçons. Mener à bien un projet éducatif égalitaire consiste tout d'abord à s'interroger sur les pratiques professionnelles au quotidien et ne pas seulement cibler la ségrégation de l'espace ou du temps, comme Mme Vandorpe l'expliquait dans son exemple qui, il est vrai, est interpellant.

Les écoles font de plus en plus le choix de réfléchir à l'aménagement de leurs cours de récréation avec plusieurs objectifs. Ils sont certes plus généraux puisqu'ils visent à diminuer les violences, les discriminations ou le harcèlement, ou à intégrer des espaces verts, voire à installer des potagers. Ces différents projets pour la cour de récréation ne visent pas directement la question de la mixité, mais ils contribuent indéniablement à la favoriser.

Je voudrais citer quelques exemples. La campagne «Jeu t'aime» de Yapaka, portant sur les récréations, vise à redonner un aspect ludique en invitant les enfants à créer, à imaginer et à jouer. Les premiers retours de cette campagne font état

d'une diminution impressionnante du cloisonnement des enfants, à la fois par l'âge et par le sexe. Vos interpellations portent certes sur la question du genre, mais celle de l'âge est aussi très interpellante. En effet, les grands jouent toujours tous ensemble et les petits sont parfois laissés de côté, voire subissent des bousculades.

Un autre exemple est le fameux dispositif expérimental de prévention et de prise en charge du harcèlement que vous avez mentionné, auquel 418 écoles participent et dont le but est de réguler des cours de récré. Il est proposé depuis septembre 2015 dans le cadre de la recherche-action de l'UMons. Clairement, là où ce dispositif est implanté, les équipes éducatives constatent une nette diminution des violences visibles et invisibles. Les premières sont relativement simples à détecter puisqu'il suffit de consulter le nombre de déclarations d'accidents, même légers. Les équipes constatent aussi un développement de comportements plus solidaires entre les enfants et également entre filles et garçons.

Les potagers, qui semblent de plus en plus avoir la cote dans les écoles, rassemblant les élèves autour d'un projet commun qui prône la solidarité et où tous les enfants communiquent et travaillent ensemble, contribuent également à la mixité.

Deux outils permettant la formation des équipes éducatives à la mixité des espaces complètent les trois exemples que je viens de citer: le guide *«Filles et garçons à l'école maternelle – Reconnaître la différence pour faire l'égalité»*, qui propose des fiches concrètes sur les espaces de jeux dans la cour de récréation, et le module de formation en ligne *«Filles, garçons: une même école»*, destiné à la fois aux enseignants et aux étudiants en haute école. Ce dernier comportera prochainement une partie encore plus étoffée sur la question de la mixité des cours de récréation. Je ne doute pas que ces dispositifs répondront à certaines de vos interrogations.

De nombreuses ressources sur la question des inégalités de genre sont disponibles pour les enseignants sur les sites www.egalite.cfwb.be ou www.enseignement.be/citoyennete qui comportent énormément de ressources et dont on a déjà parlé à plusieurs reprises. Le projet «Girls' day, Boys' day» qui lutte notamment contre les préjugés à la suite des choix d'option des élèves est également en œuvre depuis quatre ans. Par ailleurs, le groupe central du Pacte recommande l'inclusion de la thématique de l'égalité du genre dans la formation initiale et continue des professionnels de l'enseignement.

Mme Hélène Ryckmans (Ecolo). – Je remercie mes collègues pour leurs interventions. Celle de Mme Vandorpe montre bien l'importance de former au genre les professeurs et les directeurs d'école. Il serait particulièrement absurde de catégoriser les activités et de simplement inverser les

choses en limitant l'utilisation de l'espace aux filles.

La réflexion sur l'intégration transversale du genre doit effectivement prévaloir. Si nous étions tous d'accord pour avancer sur cette question, nous pourrions dresser un bilan général en évaluant les exemples qui ont été évoqués. Mais je pense qu'il faut aller encore plus loin et ne pas oublier que l'un des buts est de faire diminuer la violence et les harcèlements. Un autre objectif est de valoriser des cours de récréation polyfonctionnelles, ayant des espaces de jeu et des espaces verts. Il faudrait que nous puissions travailler ensemble à repenser les espaces avec les moyens de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Je rappelle qu'en vue d'intégrer transversalement la question du genre comme le veut le Pacte, il est particulièrement important de se centrer prioritairement sur la formation initiale et continue de tous les acteurs de l'école. Tous les jours, des exemples nous montrent qu'une mauvaise compréhension de ce qu'est le genre peut aboutir à des absurdités. Le manque de connaissance mène à des attitudes négatives ou désagréables pour tous les enfants et pour leurs enseignants.

Mme la présidente. – L'incident est clos.

2 Interpellation de Mme Valérie Warzée-Caverenne à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Volonté gouvernementale et étude de faisabilité du groupe de travail “Nouvelle gouvernance” du Pacte quant au besoin accru en emplois organiques dans l'enseignement maternel» (Article 76 du règlement)

Mme Valérie Warzée-Caverenne (MR). – Madame la Ministre, vous indiquez régulièrement que le renforcement de l'encadrement dans l'enseignement maternel constitue une priorité. Les travaux du Pacte ont d'ailleurs montré un consensus et une prise de conscience, largement partagés par tous les acteurs, relatifs au besoin accru en emplois organiques dans l'enseignement maternel, c'est-à-dire davantage de puéricultrices et de psychomotriciens nommés dans les établissements.

(Mme Olga Zrihen prend la présidence)

À la fin du mois de mai 2016, je vous ai interrogée à ce sujet avec mon collègue Patrick Lecerf. J'évoquais alors le financement de ces postes au travers des conventions ACS (agent contractuel subventionné), APE (aide à la promotion de l'emploi) et PTP (programme de transition

professionnelle) avec les Régions. Nous insistions sur le caractère initialement transitoire du recours aux périodes non organiques. Au fil du temps, elles auraient dû disparaître, mais les chiffres, dont je ne dispose pas intégralement, n'en témoignent pas vraiment aujourd'hui. Ce recours important aux contrats ACS et APE génère non seulement des difficultés pour des enseignants qui, avec parfois dix ans d'ancienneté, présentent toujours des heures ACS ou APE, mais aussi des problèmes d'encadrement, étant donné la difficulté de faire coexister deux régimes différents lors de l'établissement des horaires et de l'attribution des postes. Dans ces conditions, il n'est pas toujours possible de bien assurer une meilleure qualité de l'accompagnement et la stabilité des équipes. C'est la raison pour laquelle davantage de postes organiques sont nécessaires.

Toutefois, vous avez indiqué, en réponse à ma question précitée, que statutariser l'ensemble des équivalents temps plein (ETP) de psychomotricien coûterait, sur la base des chiffres de 2015, 13,5 millions d'euros à la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les périodes organiques sont une charge budgétaire très importante pour notre institution, mais de nouveaux efforts doivent et devront être faits.

Ainsi, vous disiez ceci en mai dernier: «Concernant les puéricultrices, le Groupe central précise que, dans l'idéal, chaque école devrait pouvoir compter sur un(e) puériculteur(trice), qui ne devrait pas occuper un poste APE ou ACS.» Aussi, vous précisiez que le groupe de travail «Nouvelle gouvernance» était chargé d'analyser de manière plus précise l'incidence et la faisabilité de l'augmentation du nombre d'emplois organiques dans les établissements d'enseignement maternel.

Pourriez-vous faire le point sur la méthode employée par le groupe de travail «Nouvelle gouvernance» et sur l'état d'avancement de l'étude relative à la faisabilité de l'augmentation du nombre des périodes organiques de puériculteurs/trices et de psychomotriciens? Quelle est votre réelle volonté politique et quelle est celle du gouvernement? Dans quel cadre budgétaire et sur la base de quelles orientations le groupe de travail «Gouvernance» travaille-t-il? Quels résultats de ses travaux vous sont-ils déjà parvenus?

Comment la collaboration entre les Régions et la Fédération Wallonie-Bruxelles est-elle amenée à évoluer au sujet des emplois non organiques? Quels contacts ont-ils été pris récemment à ce sujet? Pourriez-vous faire le point sur les différents statuts présents dans l'enseignement maternel et sur l'engagement possible de membres du personnel d'encadrement supplémentaires? Quel est votre sentiment vis-à-vis de la demande d'augmentation importante et nécessaire des emplois récurrents autres qu'APE, ACS et PTP? Comment entendez-vous défendre cette demande auprès de vos collègues du gouvernement et en

particulier auprès du ministre Flahaut et du ministre-président qui a la main sur les premières enveloppes budgétaires dédiées au Pacte?

La nomination des puéricultrices intervient uniquement lorsqu'une place se libère, lors d'une mise à la pension, d'une démission ou d'un décès. Ces cas sont rares. C'est la Commission centrale de gestion des emplois (CCGE) qui valide ces nominations. Certains ministres de l'Enseignement précédents ont pris la décision de réaliser un *one-shot* et d'ouvrir la nomination à certains postes, durant la législature pendant laquelle ils étaient aux commandes de l'Enseignement obligatoire. Votre intention est-elle d'également réaliser cette ouverture à des postes statutaires et organiques pour les puéricultrices?

Mme la présidente. – La parole est à Mme Trachte.

Mme Barbara Trachte (Ecolo). – Je me réjouis de lire, dans les différents documents du Pacte, que l'enseignement maternel constitue une priorité et qu'il sera un des premiers bénéficiaires des nouvelles mesures.

Je me réjouis également que le renforcement de l'encadrement ne concerne pas uniquement les enseignants, mais également les puériculteurs et puéricultrices et les psychomotriciens. La situation de ces derniers nous préoccupe particulièrement, car, étant donné que la Fédération Wallonie-Bruxelles organise une formation supérieure pour les psychomotriciens, elle se doit de leur garantir des débouchés, d'autant plus que la question de la reconnaissance et des numéros INAMI reste bloquée. J'espère donc que le gouvernement suivra cet avis ainsi que le phasage des propositions du Pacte.

Pour améliorer notre enseignement, nous devons commencer par ses fondations, à savoir l'accueil des tout petits en classe d'accueil. Des questions essentielles se posent, telles que le nombre d'enfants par enseignant – ou tout autre intervenant, que ce soit un psychomotricien, un puériculteur ou une puéricultrice – ainsi que le comptage. Par ailleurs, l'entrée en maternelle, et en particulier en classe d'accueil, peut constituer un choc. En effet, les normes d'encadrement de l'Office de la naissance et de l'enfance (ONE) pour les milieux d'accueil de la petite enfance – soit en dessous de trois ans – sont sensiblement différentes de celles de l'école. Pour les premiers, l'ONE impose un maximum de sept enfants par puériculteur ou puéricultrice. Il n'y a par contre pas de limite pour les classes d'accueil, et certaines comptent plus de trente élèves en fin d'année. Une situation peu souhaitable qui entraîne un mauvais départ dans la scolarité. L'accueil en classe d'accueil doit donc être une priorité.

Toutefois, l'augmentation de l'encadrement, bien qu'elle soit nécessaire, ne sera pas suffisante.

Les conclusions de l'étude de la Fondation Roi Baudouin soulignaient l'importance de l'accueil des familles défavorisées dans les classes maternelles et de la formation des enseignants. Pourtant, le Pacte n'aborde que très peu ce volet. Et nous attendons avec impatience le contenu exact de la réforme de la formation initiale, car elle reste floue. Au-delà du renforcement de l'encadrement, il est essentiel de garantir la qualité de l'accueil des élèves en maternelle et en particulier de ceux dont le français n'est pas la langue maternelle.

Je tiens également à attirer, une fois de plus, l'attention sur les risques de primarisation du cycle maternel. Une série de mesures méritent d'être soutenues, telles que l'interdiction du maintien, l'obligation d'inscription ou de fréquentation à partir de cinq ans, la rédaction de référentiels ou encore le début du tronc commun en maternelle. Toutefois, la combinaison de ces mesures aboutit à faire démarrer l'enseignement primaire dès cinq ans, voire plus tôt. Nous ne devons pas tomber dans ce piège. Ma famille politique y sera en tout cas attentive au moment d'examiner les référentiels, annoncés pour la rentrée de 2018.

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – J'aborderai tout d'abord la question plus spécifique du comptage et des dates de comptage en maternelle. Certaines classes se retrouvent en effet surpeuplées en fin d'année, notamment en accueil. On y travaille, mais, étant donné que vous m'en parlez seulement maintenant, je ne peux pas commencer à explorer l'ensemble des pistes avec vous. Nous sommes cependant bien conscients du problème et nous travaillons en parallèle sur les dates de comptage et sur les emplois organiques et de type APE et ACS. Nous pensons en effet que ces deux questions sont intimement liées dans le but d'améliorer l'encadrement en maternelle.

Ma réponse sera longue et très technique. Nous avons beaucoup travaillé sur ce dossier au cabinet depuis un certain temps. Je remercie d'ailleurs les deux personnes qui y sont affectées, en collaboration avec l'administration. Vous allez découvrir que c'est assez complexe, mais que quelques pistes existent tout de même.

Je voudrais d'abord contextualiser plusieurs éléments. Premièrement, les postes organiques coûtent bien entendu plus cher que les postes ACS et APE qui, eux, ne portent que sur dix mois et bénéficient des réductions patronales. Deuxièmement, les 55 761 000 euros que nous recevons des Régions à des fins de remise à l'emploi ne permettent d'engager que des ACS et des APE. Troisièmement, le nombre d'ACS et d'APE de la Fédération Wallonie-Bruxelles s'élève à 2 122 équivalents temps plein (ETP), répartis notamment dans les catégories principales de fonction suivantes: puéricultrice (525), personnel administratif (412), psychomotricien (361), éducateur (246), instituteur maternel (175) et personnel ouvrier (121). Ces informations vous seront évidemment transmises. Quatrièmement: la suppres-

sion pure et simple de ces 2 122 ETP qui seraient alors transformés en postes organiques, coûterait 76 millions d'euros à la Fédération.

Cinquièmement: les Régions procèdent aujourd'hui à une réforme générale des aides à l'emploi, et elles se sont engagées à maintenir les budgets des ACS et des APE destinés à l'enseignement. Ceux qui assistent aux réunions de la commission avec Mme Tillieux au Parlement wallon le savent: nous entretenons des contacts réguliers avec les Régions pour pérenniser les moyens et adapter les conventions relatives aux ACS et aux APE dans l'enseignement. En ce qui concerne Bruxelles, la convention a déjà été adaptée durant la présente législature afin de créer 35 postes de puéricultrices dans des classes d'accueil pour répondre au boom démographique, et ce dès septembre 2016. Les discussions se poursuivent. Quant à la Région wallonne, la convention «Enseignement» sera prochainement revue pour être mise en adéquation avec la réforme régionale en cours et pour garantir les moyens actuels.

Sixièmement: le Parlement a adopté à l'unanimité le décret du 16 juin 2016 portant modification en matière d'encadrement complémentaire et organique de personnel de l'enseignement, pour permettre aux établissements scolaires de bénéficier des postes ACS et APE sur une base pluriannuelle de deux ans, à partir du 1^{er} septembre de cette année scolaire. Cette demande des acteurs de terrain a été bien accueillie, car elle permettait d'améliorer la stabilité des équipes pédagogiques. Un groupe de travail composé des représentants des pouvoirs organisateurs et des organisations syndicales a été mis en place pour assurer la mise en œuvre de ce décret. Ceci conclut la mise en contexte.

Par rapport à ces différentes précisions, je voudrais aussi indiquer que, comme vous l'avez dit, Mesdames les Députées, l'avis n° 3 du Groupe central du Pacte d'Excellence souligne la nécessité d'investir dans l'enseignement maternel étant donné que notre taux d'encadrement est inférieur à la moyenne de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). J'ai donc bien l'intention de défendre une stratégie intégrée de l'investissement dans la qualité de ce niveau d'enseignement. Cela passe par une augmentation des moyens budgétaires réservés aux puéricultrices et psychomotriciennes. Certains médias ont annoncé l'engagement de 1 100 instituteurs et institutrices. Vous qui avez lu attentivement le Pacte, vous savez qu'il ne s'agit pas de cela, mais bien d'un renforcement de l'encadrement et pas uniquement des instituteurs et institutrices.

Il existe deux volets distincts. Tout d'abord, il s'agit d'augmenter le nombre de postes afin de se rapprocher de l'objectif idéal, à savoir une puéricultrice par implantation et, si possible, par classe d'accueil. D'autre part, il faut améliorer le statut du personnel par le biais des postes orga-

niques. Pour déterminer les moyens affectés à chacun de ces deux volets qui sont aussi importants l'un que l'autre, une analyse budgétaire précise a été effectuée. Il s'agit d'évaluer concrètement les coûts supplémentaires nécessaires et c'est ici que les choses deviennent extrêmement techniques. J'essaierai d'être claire.

En ce qui concerne les postes de puéricultrices, les volumes respectifs des périodes ACS et APE et des périodes organiques sont aujourd'hui stables. Il n'y a jamais de variation du nombre global et de la proportion des postes. On compte 525 équivalents temps plein (ETP) ACS-APE, soit 600 postes, et 300 ETP nommés, soit 300 postes. Cela correspond en gros à 900 postes, étant donné que les ACS et APE couvrent des volumes horaires de quatre cinquième temps. Le coût annuel des 525 ETP ACS-APE est de 13 142 791 euros. Sur la base de ces chiffres de 2016, la conversion de l'ensemble des postes en postes organiques revient à 16 463 712 euros. Le coût supplémentaire est donc de 3 320 921 euros. Néanmoins, les subventions régionales relatives à ces postes doivent être utilisées pour une politique de remise à l'emploi. Autrement dit, ces 13 millions seront perdus s'ils ne sont pas affectés à des postes ACS ou APE. Le coût budgétaire supplémentaire serait donc plutôt de 16 436 712 euros, si l'on envisage de supprimer purement et simplement les 525 ETP et de les transformer en postes organiques.

Par ailleurs, le Groupe central souligne, dans son projet d'avis n° 3, la nécessité de la présence d'une puéricultrice par implantation, si possible par classe d'accueil. Pour tendre vers cet objectif tout en respectant nos obligations envers les Régions, il conviendrait plutôt de créer de nouveaux postes en rendant statutaires une partie des postes ACS et APE. Par exemple, si on prend l'option de rendre statutaires 200 de ces postes tout en maintenant le volume d'emploi actuel, soit 524 ETP, cela nous permet d'augmenter d'une part le cadre global de 200 puéricultrices et d'autre part la proportion des postes organiques en les faisant passer de 300 à 500 sur 600. Bien entendu, seules les 200 puéricultrices ACS-APE disposant de la plus grande ancienneté bénéficieraient de cette possibilité d'accéder à la nomination dans les postes organiques. Ce principe permet l'engagement de 200 nouvelles puéricultrices et répond aux objectifs régionaux de remise à l'emploi. Le coût budgétaire de cette véritable avancée est de 6 720 046 euros.

Pour être encore plus précise, je voudrais attirer votre attention sur le fait que le nombre de puéricultrices nécessaires pour assurer la présence d'une puéricultrice par implantation est d'environ 1 800 puisque la Fédération compte aujourd'hui plus ou moins 2 700 implantations maternelles avec 900 puéricultrices. Dès lors, le coût budgétaire du passage de ces 1 800 postes supplémentaires à un régime statutaire est de 63 000 000 euros.

Sur la base de ces éléments, je discuterai prochainement avec mes collègues du gouvernement pour déterminer, dans les limites des moyens affectés au Pacte, le nombre de nominations à effectuer, le calendrier de mise en œuvre et la planification budgétaire.

Le nombre des postes ACS et APE de psychomotricité a baissé entre 2013 et 2016 pour passer de 373 à 361 ETP. On constate le phénomène inverse pour les périodes organiques qui sont passées de 362 à 390 ETP. Ce sont les commissions de gestion des emplois et d'affectation qui répartissent les périodes entre les statuts ACS-APE et les statuts organiques pour réduire au maximum l'incidence sur le personnel. L'une des priorités est d'immuniser les périodes organiques dévolues à un maître nommé à titre définitif, pour éviter la mise en disponibilité. Nous disposons à ce jour de 361 ETP ACS-APE et de 390 organiques. Le coût annuel des 360 ETP est de 10 581 467 euros. Sur la base des chiffres de 2016, la conversion de l'ensemble des postes en postes organiques revient à 14 150 425 euros. Le coût budgétaire supplémentaire serait *a priori* de 3 568 958 euros. Néanmoins, comme les subventions régionales attachées à ces postes doivent être utilisées pour une politique de remise à l'emploi, les 10 581 467 euros seront perdus s'ils ne sont pas affectés à des postes ACS ou APE. Le coût budgétaire supplémentaire serait donc de 14 150 425 euros si nous envisageons de supprimer purement et simplement les 390 ACS-APE et de les transformer en postes organiques.

Je tiens cependant à préciser un élément important qui pourrait nous permettre de mieux comprendre le dispositif et de trouver une solution budgétairement raisonnable et optimale en transformant une partie des postes de psychomotricité ACS-APE en postes organiques. Au total, nous recevons 55 761 000 euros des Régions. Nous devons les utiliser pour des postes ACS-APE et non pas pour de l'organique. Néanmoins, nous dépensons plus d'argent que cette somme qui nous est allouée. Pourquoi ce différentiel? En raison des revalorisations barémiques et de l'ancienneté des agents qui ne sont pas prises en considération dans les subventions régionales. Dès lors, les dépenses budgétisées par la Fédération Wallonie-Bruxelles pour les postes ACS-APE ont augmenté de 6 millions d'euros en dix ans par rapport aux recettes que nous recevons des Régions. Ces 6 millions correspondent à 200 équivalents temps plein ACS-APE en psychomotricité.

J'aborde ici des pistes qui n'ont pas encore été discutées au sein du gouvernement, mais qui sont examinées dans le cadre des travaux du Pacte d'excellence. Vous constatez que nous étudions la question en profondeur. Ainsi, il serait envisageable de transférer 6 millions du budget ACS-APE vers le budget organique des postes psychomotricité, afin de réduire de 200 équivalents temps plein les ACS-APE et d'augmenter de 200 le

nombre de postes organiques et ce, moyennant l'injection d'un budget complémentaire d'environ 2,2 millions d'euros, les postes organiques coûtant plus cher. La répartition entre les deux types d'emploi passerait donc de 390/361 à 590/161 ETP.

D'un point de vue budgétaire, il est difficile d'aller plus loin aujourd'hui. En effet, la transformation du solde des 161 équivalents temps plein en emplois organiques coûterait 6 millions d'euros supplémentaires. Cette piste de solution devra donc faire l'objet de discussions avec les Régions. Je tiens à préciser que chaque classe maternelle est déjà couverte pour deux périodes de psychomotricité. Il convient donc de se concentrer principalement sur la question de l'amélioration des statuts du personnel et donc de la conversion des périodes ACS-APE en périodes organiques.

En conclusion, ma volonté est bien, d'une part, d'augmenter le nombre de puéricultrices ainsi que la proportion de postes organiques de puéricultrices et, d'autre part, d'augmenter la proportion de postes organiques dans le domaine de la psychomotricité. Cette phrase résume ma réponse. Je dispose des informations budgétaires nécessaires et de pistes de solutions qui me semblent pertinentes et efficaces. J'en discuterai avec mes collègues du gouvernement afin de décider de l'affectation budgétaire précise et de l'agenda de mise en œuvre. Celui-ci devra tenir compte du décret du 16 juin 2016, étant donné que la nouvelle affectation des postes par les commissions zonales se déroulera en avril 2018. Cela nous laisse un temps de préparation, pour les périodes des puéricultrices en tous cas. Je tiens la réponse écrite à votre disposition, car elle est très technique, comme vous aurez pu le constater.

Pour terminer, je répondrai à la sous-question de Mme Trachte relative à la formation initiale. Vous savez que le chantier est en cours et que le ministre Marcourt fera rapidement des propositions. Je ne peux donc que vous inviter à lui poser plus spécifiquement la question, tout en sachant que le Pacte d'excellence contient des données importantes à cet effet, ainsi que des points sur lesquels les acteurs du monde scolaire ont attiré l'attention au sujet de la formation initiale. Nous travaillerons de concert sur ce sujet.

Mme Valérie Warzée-Caverenne (MR). – Je vous remercie, Madame la Ministre, pour votre réponse très complète, technique et étayée au moyen d'un certain nombre de chiffres. Je ne suis pas non plus naïve. Penser que tous les postes APE et ACS deviendront organiques demain, c'est un beau rêve.

Je suis contente de vous avoir entendue sur les différentes possibilités évoquées. J'imagine que vous n'avez pas cité le chiffre de 200 puéricultrices ou 200 psychomotriciens par hasard. J'espère que vous le citerez de nouveau avec certitude dans très peu de temps, puisque

l'objectif est d'assurer la stabilité des équipes et d'encourager ces personnes possédant actuellement un statut précaire, notamment les puéricultrices.

Pour les psychomotriciens, il est parfois possible de jongler avec deux statuts pour combler un horaire. Je voulais néanmoins attirer une fois de plus votre attention sur leur cas. Vous l'avez évoqué dans votre réponse puisque vous avez annoncé que vous alliez être attentive aux postes liés à des nominations d'agents dans les écoles. En commission centrale, il est assez étonnant de voir un certain nombre de psychomotriciens mis en disponibilité pour défaut d'emploi. Il faudrait savoir si ces agents n'ont plus de travail en raison d'une diminution du nombre de périodes dans leur pouvoir organisateur (PO) ou en raison d'une diminution du nombre d'heures organiques au sein de celui-ci. La distinction est importante. Si vous incluez un poste APE dans un PO et que, parallèlement, vous retirez un agent nommé, dont les heures sont forcément organiques, la Fédération paye deux fois. Elle paye l'agent mis en disponibilité qui ne travaille pas et elle paye l'agent APE. En commission centrale, nous ne disposons pas d'informations à ce sujet. Or, vous aviez dit que vous les transmettiez. Elles sont essentielles pour travailler avec des budgets relativement serrés.

J'espère que vos services pourront annoncer ces bonnes nouvelles de nominations de puéricultrices et de psychomotriciens au plus vite.

Mme la présidente. – L'incident est clos.

3 Questions orales (Article 81 du règlement)

3.1 Question de M. Laurent Henquet à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «7 domaines de valeur égale»

3.2 Question de M. Laurent Henquet à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Filière de transition raccourcie»

3.3 Question de Mme Mathilde Vandorpe à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Réunion du Groupe central du 7 mars dernier»

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

M. Laurent Henquet (MR). – La Conférence des présidents a joint ces questions qui n'ont rien à voir les unes avec les autres. Je vous demanderai donc, Madame la Ministre, de bien distinguer les différentes réponses.

Le 16 février dernier, un séminaire sur le tronc commun a été organisé au Parlement à l'initiative de Mme Trachte. Différents intervenants ont pris la parole, dont M. Marc Romainville, le président du groupe de travail relatif au tronc commun. Lors de son intervention, il a, bien entendu, rappelé le côté pluridisciplinaire et polytechnique. Il me revient également qu'il a insisté sur le fait que les sept domaines d'enseignement seraient bien de valeur égale. Je vous avais interrogée à ce sujet il y a quelque temps et vous m'aviez répondu que vous ne le saviez pas encore et que le Groupe central devait décider. Apparemment, il s'est prononcé: les sept domaines d'apprentissage seront de valeur égale. C'est un scoop, qui ne fait pas rire les profs... Si l'on traduit les propos de M. Romainville, l'horaire hebdomadaire de l'élève sera donc divisé par sept.

Par ailleurs, on peut lire dans l'avis n° 3 du Groupe central que l'horaire de l'élève ne sera pas étendu. Les élèves de primaire garderont 28 périodes de 50 minutes et ceux du secondaire, 32 heures de cours par semaine. Si les domaines sont équivalents, en première secondaire, par exemple, chaque domaine se verra consacrer quatre heures et demie, ce qui réduira, *de facto* et de façon alarmante, le poids de certaines branches au sein du domaine auxquelles elles appartiennent. Je prendrai l'exemple des mathématiques. En première année du secondaire, le cours de maths est donné aujourd'hui à raison de quatre heures par semaine. Ce même cours ne serait, dans le cadre du tronc commun, qu'une des quatre branches du domaine 3. Le domaine 3 comporte quatre cours: maths, sciences, géophysique, techniques et technologies. Faites le calcul. Le cours de maths passerait donc de quatre heures à une heure par semaine, soit une réduction de 75 %.

Il en va de même pour le domaine 1, qui concerne les langues: français, néerlandais ou anglais et latin. Nous aurons quatre heures et demie pour l'ensemble de ces cours alors qu'à l'heure actuelle, on est à douze heures par semaine. Idem pour le domaine 4, qui comporte les cours de sciences humaines, sociales, philosophie et citoyenneté. Les professeurs d'histoire ont écrit plusieurs cartes blanches, parce qu'ils sont inquiets de voir leurs cours fondre et fusionner avec d'autres. Cette situation risque de poser d'énormes problèmes.

Confirmez-vous les propos de M. Romainville, à savoir que ces domaines de cours sont d'une portée équivalente? Si oui, comment concilier cette mesure avec la volonté du Groupe central de renforcer les savoirs de base, puisque je viens de vous démontrer que tous les cours généraux connaîtront une réduction de 75 %? N'y a-t-il pas là une contradiction flagrante? Enfin, êtes-vous consciente que ce changement va engendrer une série de mises en

disponibilité et donc, de pertes d'emploi?

J'en viens à ma deuxième question, relative à la filière de transition raccourcie. On parle toujours du Pacte pour un enseignement d'excellence. On répète à l'envi que le nouveau tronc commun sera polytechnique, ce qui implique forcément une réduction d'un an de la filière qualifiante. En effet, aujourd'hui, nos élèves sont formés en quatre ans. Demain, ils le seront en trois ans.

Toutefois, et on en parle beaucoup moins, il y aura aussi une diminution d'un an dans la filière de transition, ce qui inquiète certains professeurs d'université, car ce changement entraînera forcément des conséquences. La filière qui prépare aux études supérieures est celle de la transition. Prenons le cas de l'université. En première année de baccalauréat, le taux d'échec en janvier varie entre 80 et 90 %. Différents facteurs expliquent ces résultats, dont la méthode de travail, la motivation, mais aussi, parfois, le trop faible bagage des étudiants au sortir des études secondaires. Madame la Ministre, ne pensez-vous pas qu'avec une année en moins dans le secondaire, à la suite de l'allongement du tronc commun et à la réduction du nombre de cours généraux, le risque d'échec augmentera encore? Par ailleurs, comment mieux préparer les élèves à réussir leur cursus après le secondaire alors que leur formation de transition est amputée d'un an?

Mme Mathilde Vandorpe (cdH). – Madame la Ministre, le groupe central du Pacte pour un enseignement d'excellence s'est réuni le 7 mars dernier afin de réfléchir aux derniers points d'achoppement et notamment sur la question de l'enseignement qualifiant. La presse a publié quelques échos de l'accord.

Quelles sont les conclusions de cette réunion? Il y a quelques jours, nous avons reçu un document de 25 pages à ce sujet. Étant retenue par d'autres commissions au Parlement wallon, je n'ai pas encore trouvé le temps de l'analyser. Quel est votre avis sur les modifications apportées à l'avis n° 3? Comment va se dérouler la suite de la mise en œuvre du Pacte? Quels sont les échéanciers?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Je répondrai effectivement en deux temps.

Monsieur Henquet, votre exercice d'anticipation des volumes horaires des différents cours et domaines du futur tronc commun est erroné, comme je vous l'ai déjà signalé. Vous vous basez sur une prémisse inexacte. En effet, sept domaines de même valeur ne signifient pas qu'ils représentent des volumes horaires identiques. La valeur d'un domaine d'apprentissage n'est pas liée au nombre d'heures consacrées à cet apprentissage. Dès lors, l'ensemble du raisonnement est faussé. Je ne m'étendrai pas davantage, puisque le groupe de travail présidé par Marc Romainville est toujours actif. Le délai fixé pour le dépôt des conclusions de ce groupe est la fin du mois de mars.

Nous verrons donc quand celles-ci pourront nous être transmises, tant au gouvernement qu'au Parlement.

Par ailleurs, vous considérez que l'allongement du tronc commun rabotera d'un an la filière de transition. Vous craignez dès lors que le niveau des élèves en pâtisse, avec une moindre chance de réussite dans les études supérieures. À nouveau, cette analyse ne me paraît pas correcte, puisque le futur tronc commun renforcé, d'une part, plus ouvert et plus polytechnique, d'autre part, constituera une étape du cursus qui sera plus exigeante. L'objectif est de renforcer les savoirs et les compétences de base de tous les élèves. Vous raisonnez comme si la filière de transition était la seule à même de garantir les prérequis nécessaires aux études dans l'enseignement supérieur, alors qu'au contraire, les forces et les aptitudes d'un élève à poursuivre des études dans l'enseignement supérieur se construisent tout au long de sa scolarité. Le tronc commun constitue une étape clé, parce qu'il est le socle solide au départ duquel s'effectuera la poursuite de la scolarité, quelle qu'elle soit.

Madame Vandorpe, vous m'interrogez sur les avancées du Groupe central lors de sa dernière réunion. Les négociations ont permis de clarifier plusieurs points. Par ailleurs, deux modifications notables ont été apportées au projet d'avis n° 3: d'une part, sur le travail collaboratif et, d'autre part, sur l'évaluation des enseignants. Le Groupe central propose que la définition des modalités du temps de travail des enseignants articule les périodes consacrées au travail collaboratif – en moyenne deux périodes par semaine – avec celles qui relèvent des services à l'école et aux élèves, en particulier les conseils de classe.

Dans l'enseignement secondaire, soixante périodes par an devraient être consacrées aux pratiques collaboratives. Ces périodes devraient être organisées de façon à ne pas surcharger les enseignants aux périodes de l'année où les conseils de classe sont les plus nombreux. Il est entendu que les périodes de pratiques collaboratives n'incluent pas celles consacrées aux conseils de classe. Ce thème a fait l'objet d'un large débat, d'ailleurs relayé dans les médias, parce que les syndicats en ont fait un point d'attention. Ils sont parvenus à cet accord qui, personnellement, me paraît équilibré, au vu de mon expérience d'enseignante.

Par ailleurs, le groupe central s'est mis d'accord pour amender le processus d'évaluation des enseignants tel que prévu dans l'avis n° 3: «Le processus d'évaluation des enseignants est essentiellement un processus d'évaluation formatif. Il est évident pour le groupe central que la non-atteinte des objectifs assignés aux écoles dans le cadre des contrats d'objectifs ne signifie nullement qu'il y a eu des manquements individuels qui doivent faire l'objet d'évaluations défavorables». Il s'agit là d'un élément important. Comme M. Henquet le sait, quand nous partici-

pons à des débats, certains enseignants s'interrogent en effet sur leur sort si leur école ne devait pas atteindre les objectifs fixés dans le cadre du contrat d'objectifs et du plan de pilotage. Il n'existe pas de lien direct. Il convient de corriger cette fausse affirmation. Par contre, en cas de mauvaise volonté manifeste ou de carence manifeste et répétée par rapport aux points d'attention spécifiques et aux solutions qui ont été identifiées avec le membre du personnel dans le cadre de l'évaluation formative, une procédure spécifique pourra être engagée, mais dans un cadre strict et statutairement défini qui permettra de garantir le caractère impartial, exceptionnel et contradictoire de la procédure.

Concernant la suite de la mise en œuvre du Pacte pour un enseignement d'excellence, nous attendons, comme vous le savez, un retour des instances des différents acteurs du Groupe central pour le 20 mars. Le 22 mars, je présenterai l'avis au gouvernement. Il vous sera transmis dans la foulée. Compte tenu de l'enjeu, je souhaiterais d'ailleurs organiser une journée de débat avec les acteurs du Groupe central, qui souhaiteraient discuter de cet avis n° 3 avec l'ensemble des parlementaires.

M. Laurent Henquet (MR). – Vous dites que je me trompe; pourtant, ces informations m'ont été données par une personne présente à cette réunion et si les conséquences sont celles que j'ai décrites, ce sera une catastrophe pour les enseignants.

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Monsieur Henquet, attendons le rapport définitif.

M. Laurent Henquet (MR). – Madame la Ministre, il est normal que les enseignants s'inquiètent puisque leur avenir est en jeu. Ces faits m'ont été relatés par un contact qui m'assure que, selon M. Romainville, les différents domaines ont une valeur équivalente.

Concernant ma deuxième question, j'ai obtenu ces informations en lisant la presse. Avec l'allongement du tronc commun, tant la formation qualifiante que la formation de transition seront réduites. Les professeurs d'université craignent que la formation de leurs futurs étudiants soit moins bonne dans les cours généraux. Au cursus actuel seront ajoutés des cours polytechniques, qui vont stimuler diverses intelligences multiples, mais le volume de cours global de l'élève ne sera pas modifié, donc d'autres matières devront forcément être supprimées. La crainte des professeurs d'université est donc justifiée: nous aurons, à l'avenir, beaucoup plus d'échecs en première année de baccalauréat.

Mme Mathilde Vandorpe (cdH). – Les étapes à venir sont cruciales, tout comme les étapes précédentes. Pour avoir des informations correctes et éviter les amalgames et les sorties en tous genres, j'attends impatiemment de rencontrer

à nouveau le Groupe central, comme nous avions déjà eu l'occasion de le faire. Les échanges avaient vraiment été très intéressants et nous avaient permis de retourner sur le terrain avec des explications concrètes.

Mme la présidente. – Les conclusions seront bien communiquées le 20 mars?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Pour être plus précise, nous attendons les retours des instances pour le 20 mars. La note au gouvernement avec l'avis n° 3 et le calendrier seront examinés le 22 mars. Un débat aura lieu au Parlement dans la foulée. Je compte envoyer un courrier officiel.

Mme la présidente. – Il convient en effet de m'adresser une demande, que je transmettrai à la Conférence des présidents, ce qui nous renvoie d'office à la période suivant le congé de Pâques. (*Colloques*)

La commission dans son ensemble souhaitant que cette rencontre avec le Groupe central ait lieu avant le congé de Pâques, nous allons la programmer le plus rapidement possible.

3.4 Question de Mme Marie-Françoise Nicaise à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Enquête universitaire relative à l'usage du smartphone chez les jeunes de 12 à 18 ans»

Mme Marie-Françoise Nicaise (MR). – L'enquête universitaire de l'ASBL ReForm sur l'usage du smartphone auprès des jeunes de 12 à 18 ans vient d'aboutir. Elle mène au constat que les jeunes dépendants utilisent leur smartphone uniquement pour aller sur les réseaux sociaux où ils se mesurent aux autres. Ce besoin insatiable de rapport à l'autre engendre une addiction aux réseaux sociaux.

Selon le directeur scientifique de l'enquête, M. Patesson, de l'Université libre de Bruxelles, la priorité est de diffuser très largement les résultats de cette étude dans les écoles. Il souligne en effet l'importance de la prévention, car les choses se passent peut-être en amont du smartphone, lequel ne serait alors qu'un élément révélateur.

Des actions spécifiques doivent également être menées pour intégrer le smartphone, de manière efficace, dans l'enseignement. D'après l'étude, plus de 95 % des jeunes possèdent un smartphone. Or, notre système éducatif ne s'est pas encore penché sur l'intégration de cette nouvelle technologie dans l'éducation, bien qu'elle soit omniprésente dans le quotidien des jeunes. Ce serait pourtant l'occasion d'apprendre aux jeunes à utiliser leur smartphone de manière efficace et responsable.

Madame la Ministre, quel est votre avis sur

la question? Une réflexion a-t-elle déjà été entreprise en ce sens? Des campagnes de sensibilisation ont sans doute déjà été menées dans les écoles, afin de sensibiliser les jeunes aux dérives et à leurs conséquences. Ne pensez-vous pas, au regard de cette étude, qu'il faille les diffuser plus largement? D'autres actions sont-elles envisagées? D'autres études ont-elles été menées sur le sujet et leurs constats sont-ils similaires?

Le point de vue des enseignants serait également utile, quant à une éventuelle intégration du smartphone dans le programme scolaire. Enfin, avez-vous déjà traité de cette problématique avec vos collègues, notamment la ministre de la Jeunesse ou le ministre wallon de la Santé? Dans l'affirmative, des actions conjointes sont-elles envisagées?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Les chefs d'établissements et/ou les pouvoirs organisateurs sont autonomes dans la gestion de l'utilisation du téléphone portable à l'école et la politique de l'école à cet égard. Les résultats de l'enquête universitaire de l'ASBL ReForm montrent qu'actuellement de nombreuses écoles semblent ne pas prendre en compte l'intérêt potentiel du smartphone ni envisager comment l'intégrer harmonieusement dans l'enseignement. Cette attitude est, selon moi, en train d'évoluer et, comme pour les réseaux sociaux, les usages pédagogiques sont en train de voir le jour. De plus en plus d'enseignants s'interrogent sur une possible utilisation didactique du portable.

Une brochure et des informations accessibles via le site enseignement.be/tice (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement), reprenant les usages professionnels et pédagogiques des réseaux sociaux, ont été mises à la disposition des acteurs scolaires, l'an dernier. Ces outils ont rencontré un vif succès. Loin de faire à outrance l'apologie des réseaux sociaux, ils définissent les principes de leur utilisation en classe et regorgent de conseils pour éviter les potentielles dérives.

Jeudi dernier, je me suis rendue à Charleroi où j'ai rencontré *in situ* la toute jeune équipe de l'ASBL Quai10 qui promeut les vertus pédagogiques des jeux vidéo et propose des pistes concrètes d'utilisation en classe. J'entrevois dans ce projet un réel incubateur d'expérimentation et de diffusion des expériences et des nouvelles pratiques en la matière, tout cela dans l'attente de la présentation au gouvernement de la stratégie de la transition numérique qui, comme vous le savez, fait partie des objectifs stratégiques du Pacte d'excellence. Le smartphone pourrait donc devenir un outil d'apprentissage et d'organisation.

Un autre acteur déjà évoqué à l'occasion d'une question de Mme Trachte est Child Focus. Ce dernier diffuse, sur sa plateforme, des exemples concrets de l'utilisation potentielle du smartphone en classe: comparaison et critique de

l'information, utilisation des applications permettant d'envoyer des notifications directement aux élèves, utilisation par les élèves de certains codes QR en classe, possibilité pour les élèves de créer un portfolio numérique en temps réel, etc. Child Focus souligne bien sûr la nécessité d'éduquer les élèves aux possibles dérives, notamment à travers l'éducation aux médias.

À ce stade, je voudrais signaler que nous soutenons une série d'initiatives développées par l'Agence numérique wallonne, dans le cadre du plan «Digitalwallonia» et que nous tissons des contacts très concrets avec des responsables de la Région de Bruxelles-Capitale. Je rencontrerai d'ailleurs très prochainement la secrétaire d'État, Bianca Debaets, chargée du numérique. D'autres collaborations dans le domaine de l'éducation aux médias existent aussi avec mes collègues les ministres Marcourt et Simonis.

En conclusion, la responsabilisation et l'éducation au et par le numérique s'imposent prioritairement dans l'utilisation des smartphones et des jeux vidéo. C'est dans cette voie que nous nous sommes engagés, conformément aux objectifs du Pacte d'excellence.

Mme Marie-Françoise Nicaise (MR). – Je vous remercie pour cette réponse très exhaustive, Madame la Ministre. Je consulterai le site, qui me paraît intéressant. Vous avez commencé votre intervention en constatant que peu d'écoles intégraient les outils numériques. La sensibilisation des enseignants est sans doute la première étape de cette transition.

3.5 Question de M. Laurent Henquet à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Pacte et IFAPME»

M. Laurent Henquet (MR). – De nombreuses critiques ont déjà été émises concernant le flou qui entoure les propositions de l'avis n° 3 du Groupe central. Je voudrais dénoncer aujourd'hui une incohérence apparente entre la Déclaration de politique régionale (DPR) et deux de ces propositions.

La formation en alternance de l'Institut de formation en alternance et des indépendants et petites et moyennes entreprises (IFAPME) semble être un cheval de bataille du gouvernement wallon, alors que les experts du Groupe central semblent vouloir en diminuer la portée. On peut dès lors comprendre les craintes des responsables de l'Institut. Ceux-ci redoutent particulièrement les effets négatifs du tronc commun jusqu'à 15 ans. Cela signifierait que le jeune arriverait plus tard dans la filière en alternance – IFAPME ou centre d'éducation et de formation en alternance (CEFA) –, soit 16 ans. C'est bien trop tard selon eux et cela risque de démotiver de nombreux jeunes.

Pire encore, les membres du Groupe central préconisent que tous les jeunes jusqu'à 18 ans soient pris en charge par l'enseignement en conformité avec les objectifs du décret «Missions» et que les jeunes de 18 ans et plus puissent être pris en charge soit par l'enseignement, soit par le secteur de formation. S'il s'avère que l'enseignement ordinaire, et lui seul exclusivement, doit s'occuper de l'élève jusqu'à ses 18 ans, celui-ci ne pourra plus fréquenter l'IFAPME avant l'âge énoncé.

Madame la Ministre, partagez-vous l'avis du Groupe central, préconisant la prise en charge par l'enseignement des élèves jusque 18 ans, excluant *de facto*, l'alternance au niveau de l'IFAPME? Avez-vous des contacts avec votre homologue au gouvernement wallon, Mme Tillieux, concernant l'articulation entre le secteur de l'enseignement et celui de la formation? Dans l'affirmative, quelles en sont les conclusions?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Il est clair qu'il y a lieu de progresser sur les matières qui peuvent aider les jeunes à se forger un avenir. Dans mes préoccupations, j'inclus les jeunes en obligation scolaire qui sont inscrits à l'IFAPME et au Service formation des petites et moyennes entreprises (SFPME). C'est d'ailleurs la raison pour laquelle j'ai permis une progression sur la question de l'accès à la certification pour ces publics, dans une logique de qualité de formation et de valorisation juste et équitable de leurs efforts.

Aujourd'hui déjà, plusieurs mesures permettent un système de correspondance des titres de qualification (CQ6) ainsi que la mise en place d'une passerelle entre la formation professionnelle et l'enseignement via le jury. Cette possibilité est désormais ouverte aux publics IFAPME et SFPME qui souhaitent obtenir le certificat d'études de sixième année de l'enseignement secondaire professionnel (CE6P). Ces publics peuvent ainsi obtenir le certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS) via un retour dans l'enseignement.

Le tronc commun polytechnique, tel que présenté dans l'avis n° 3 va en effet retarder d'un an l'entrée des jeunes dans le qualifiant et l'alternance. Les jeunes ne sont pas, à 15 ans, suffisamment prêts à être projetés dans le monde du travail. Les spécialistes s'accordent pour dire qu'ils ont besoin d'être mieux préparés et accompagnés. Certains disent aussi, notamment les experts d'Alter+, que leur orientation métier n'est, dans la plupart des cas, pas un choix positif ou suffisamment réfléchi. Les représentants sectoriels eux-mêmes nous disent que l'essentiel n'est finalement pas la connaissance technique des jeunes, mais bien leur attitude face au travail, leur motivation, leurs compétences transversales et leurs connaissances générales de base. Étant donné que vous avez déposé des propositions sur les compétences comportementales, je pense, Monsieur

Henquet, que vous pouvez à tout le moins en partie rejoindre les propos des fédérations sectorielles.

C'est donc bien en amont de l'alternance qu'il faut agir, c'est-à-dire au cœur même du tronc commun. Ce dernier renforcera tout d'abord les connaissances de base. Ensuite, l'introduction d'une dimension technique renforcée permettra aux élèves d'aborder plus tôt les métiers techniques et d'y être sensibilisés de manière plus effective, ce qui est censé améliorer l'orientation.

J'en viens aux synergies entre formation professionnelle et enseignement. Outre la réforme en cours dont je viens de parler et pour laquelle je suis régulièrement en contact avec mes collègues régionaux, nous avons initié le chantier qui nous a été confié par le Groupe central, à savoir la définition des périmètres des secteurs de l'enseignement et de la formation.

Il est vrai que le Groupe central propose dans son avis n° 3 de s'attarder sur une répartition du rôle de l'enseignement et de la formation professionnelle sur la base du décret «Missions». Je rappelle que les responsabilités des acteurs du groupe central découlent de ce décret et qu'ils se sont investis d'une responsabilité envers les jeunes jusqu'à leur majorité. Ils rappellent toutefois à juste titre que les acteurs de la fédération professionnelle ont certes été consultés lors des groupes de travail, mais qu'ils n'étaient pas membres du Groupe central. Ce n'est donc pas à ce dernier de trancher la question des synergies et de la définition des périmètres.

Cette question a donc été renvoyée aux gouvernements. Un tour de consultation des acteurs a été réalisé pour envisager les pistes de synergies avec la formation professionnelle. La réflexion actuelle est basée sur le renforcement des atouts des uns et des autres, et sur la répartition équilibrée et efficace de l'offre. Comme je l'ai dit il y a quinze jours, mes collègues régionaux et moi-même nous concertons, mais nous n'avons pas encore abouti dans la définition du périmètre. Il n'est de toute façon pas question de briser la logique du rapprochement et de la clarification du paysage de l'alternance dans lequel nous nous sommes tous engagés.

M. Laurent Henquet (MR). – Merci, Madame la Ministre, pour ces éléments de réponse. Si vous dites que vous incluez dans vos compétences les jeunes jusqu'à l'âge de 18 ans, cela signifie que l'on va forcément rejeter, comme c'est indiqué dans le rapport du Groupe central, la possibilité pour les enfants d'accéder à l'IFAPME alors que celui-ci dépend de la Région et non pas de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Non, je n'ai pas dit cela.

M. Laurent Henquet (MR). – Donc, vous confirmez que l'IFAPME peut continuer à exister

et que les jeunes peuvent continuer à choisir cette filière à partir de 16 ans.

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Je confirme que la définition des périmètres de la formation en alternance a été confiée aux trois gouvernements et que c'est à eux de présenter une proposition conjointe, puisque le Groupe central a estimé que cela ne relevait pas de sa compétence.

M. Laurent Henquet (MR). – L'IFAPME tacle le Pacte d'excellence en des termes assez durs: «Les avis du Pacte dénigrent la formation professionnelle», «Il ne décolère pas», «Alors que le gouvernement wallon avait dit qu'il ferait de l'alternance une filière d'excellence», etc. Je ne suis donc apparemment pas le seul à avoir mal compris ce qui est rédigé. Il est écrit que, jusqu'à 18 ans, les jeunes sont pris en charge par l'enseignement. Il est donc logique qu'ils aient des craintes. J'ai demandé à Mme Tillieux si elle avait des contacts avec vous. Elle m'a dit que «Mme Schyns aurait à cœur d'initier rapidement la concertation avec son cabinet».

Par ailleurs, quand vous dites que les spécialistes disent qu'il est trop tôt de se former en alternance à 15 ans, les responsables de l'IFAPME affirment que c'est trop tard à 16 ans. Or, s'il y a bien des spécialistes, ce sont eux. Accueillir les enfants est leur métier et ils le font depuis une trentaine d'années.

3.6 Question de M. Laurent Henquet à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Inspection en immersion»

M. Laurent Henquet (MR). – Le Pacte, dans ses futurs plans de pilotage, envisage clairement de redéfinir la mission de l'inspection via les délégués aux contrats d'objectifs (DCO). Il n'en est pas moins vrai que l'inspection a, actuellement – puisque le Pacte n'est toujours pas en application – une mission claire et essentielle de vérification. Les inspecteurs se doivent d'avoir un regard neutre et innovant sur les pédagogies mises en place. Malheureusement, les moyens déployés s'avèrent insuffisants au regard de la tâche. Pour ne citer qu'un exemple, en primaire, les inspecteurs en langues modernes ne sont toujours que deux pour la Wallonie et Bruxelles. Ils signalent, dans un rapport que vous possédez, qu'à ce rythme-là, ils n'auront la possibilité de visiter chaque école qu'une fois tous les quinze, voire tous les dix-huit ans!

De plus, il n'y a toujours pas d'inspection légale prévue pour l'enseignement en immersion qui est pourtant en pleine croissance. Certains inspecteurs de l'enseignement fondamental vont certes en classe mais, comme ils ne sont pas des spécialistes des langues modernes, ils reconnaissent qu'ils ne comprennent rien à ce qui est enseigné!

Nous sommes loin de l'excellence tant désirée. Dans ce contexte, élargir le cadre de l'inspection ne serait que logique. Pourtant, le Pacte prévoit plutôt sa diminution. Quel est votre positionnement par rapport à ces thématiques de l'inspection en primaire en général et pour l'enseignement en immersion en particulier?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Dans l'avis final du Groupe central rendu la semaine dernière, le point concernant l'inspection indique très clairement que l'objectif stratégique n° 2 est de déployer un nouveau cadre de pilotage contractualisant les relations entre le pouvoir régulateur et les écoles. Il y est indiqué que le service général de l'inspection conserverait l'essentiel de ses missions, y compris le contrôle du niveau des études, dans un cadre qui devra toutefois être redéfini en fonction de la dynamique de contractualisation et du transfert d'une partie des inspecteurs dans les directions de zone. Le nouveau service d'inspection comprendrait en particulier un service d'audit intervenant dans les établissements où des difficultés se posent.

Aujourd'hui, la mission principale de l'inspection est le contrôle du niveau des études. Elle remplit aussi d'autres tâches comme, par exemple, des missions spécifiques d'enquête ou des missions thématiques, comme celles portant sur le premier degré, l'encadrement différencié et les écoles fragiles. Or des difficultés majeures sont mises en avant, comme le fait qu'il n'y ait que deux inspecteurs de langues modernes en primaire qui auraient besoin de nombreuses années pour visiter toutes écoles et notamment celles pratiquant l'enseignement en immersion.

Nous pourrions aussi évoquer l'absence de référentiel spécifique à l'enseignement en immersion et donc l'absence de repères légaux, malgré l'existence du décret régissant ce projet spécifique, pour asseoir l'autorité des inspecteurs. Il faudrait encore ajouter, comme vous l'évoquiez, la question des compétences effectives des inspecteurs pour ce type d'apprentissage, voire leur connaissance de la langue cible, mais aussi la question de la diminution potentielle du nombre d'inspecteurs chargés du contrôle des études à la suite de la réorganisation du pilotage scolaire.

Lors de la présentation du rapport annuel, mon chef de cabinet a explicitement demandé à l'inspection générale s'il était nécessaire d'augmenter le cadre. La réponse a été négative. Je vais rencontrer personnellement l'inspecteur général coordinateur aujourd'hui, ce 14 mars, et je ne manquerai pas de l'interroger sur la problématique particulière de l'immersion. Je le réinterrogerai lorsque la réorganisation du pilotage et de l'accompagnement des établissements aura trouvé un rythme de croisière.

Il faut mettre en œuvre les moyens nécessaires pour évaluer finement le projet particulier de l'immersion, notamment à l'aune des deux

derniers rapports généraux du service de l'inspection. Il me semble important de continuer à peaufiner cette évaluation et, le cas échéant, de confirmer les constats pour ensuite diligenter les moyens nécessaires.

M. Laurent Henquet (MR). – C'est assez fou d'entendre ce que vous dites. Vous indiquez qu'il ne faut pas augmenter le cadre, alors que les deux inspecteurs ne peuvent visiter chaque école que tous les quinze ou dix-huit ans. Or la réforme de l'inspection de 2012 prévoit que toutes les écoles soient inspectées tous les cinq ans pour tous les cours!

Il faudrait vraiment faire quelque chose pour l'enseignement en immersion. Comme je vous le disais, les inspecteurs qui se rendent dans les écoles le pratiquant ne sont pas des spécialistes en langues. Ils ne peuvent donc pas remettre un rapport qui soit circonstancié et pertinent. Ils reconnaissent eux-mêmes qu'ils ne comprennent rien à ce qu'ils vont observer! Il y a tout de même là un hiatus assez important et j'espère que vous pourrez mettre les points sur les i lors de l'entretien que vous aurez tout à l'heure. Nommer des inspecteurs qui ne sont pas compétents n'a pas de sens. Si on ne remédie pas à cette situation, autant supprimer les inspecteurs comme d'autres pays l'ont fait. C'est le cas de la Finlande, par exemple.

3.7 Question de M. Christos Doulkeridis à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Suite pratique de la mise en œuvre du cours de philosophie et de citoyenneté»

3.8 Question de Mme Valérie Warzée-Caverenne à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Cours de philosophie et de citoyenneté: état des lieux dans le primaire et anticipation pour le secondaire»

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

M. Christos Doulkeridis (Ecolo). – Madame la Ministre, la mise en œuvre du cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC) a donné lieu à une situation particulière et à de nombreuses informations, souvent inquiétantes et contradictoires. Quelle est la position exacte du gouvernement concernant le nombre maximum d'implantations par enseignant? Il nous est revenu que «le nombre maximum de neuf implantations par enseignant fut un compromis durement gagné par les syndicats face à une ministre qui voulait mettre fin au plafond». Est-ce exact?

Disposez-vous de statistiques, venant de tous les pouvoirs organisateurs (PO), concernant le nombre d'implantations couvertes par enseignant?

Le cas échéant, pouvez-vous nous les communiquer? Quelle est la position du gouvernement quant à la possibilité, pour un même enseignant, de donner les cours de religion, de morale et d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC) dans la même implantation ou devant les mêmes élèves?

Disposez-vous d'une vision claire du nombre de périodes de cours de religion, morale et d'étude à la philosophie et à la citoyenneté (RLMOD)? Si oui, ces périodes sont-elles suffisantes pour attribuer un volume de charge satisfaisant aux enseignants concernés? Les établissements devant prévoir des périodes supplémentaires pour compléter les volumes de charge sont-ils nombreux? Pourriez-vous en indiquer le nombre? Avez-vous la possibilité logistique de vérifier que ces périodes supplémentaires sont bien utilisées pour encadrer des cours de religion, de morale non confessionnelle et d'EPC?

Mme Valérie Warzée-Caverenne (MR). – Madame la Ministre, à la fin de 2016, la presse a abondamment relayé les cas problématiques de professeurs en difficulté dans l'exercice de leur fonction relative au cours d'EPC. Alors que certains enseignants se sont partagés entre dix et onze établissements, ou plutôt implantations, ont parcouru des centaines de kilomètres chaque semaine et ont été confrontés à des centaines d'élèves, pourriez-vous nous faire un état des lieux de la situation dans le primaire? Les dérogations actuelles permettent-elles de limiter les difficultés d'horaire et de conditions de travail? Qu'en est-il de l'objectivation des données relatives au nombre et à la distinction des enseignants temporaires simples ou prioritaires ainsi que des établissements ou des implantations? Le recensement des informations y relatives, tel que prévu aujourd'hui, permettrait-il d'obtenir des données les plus précises possible? Quelles améliorations prévoyez-vous à ce propos?

Au début du mois de janvier, vous répondiez devant notre commission que la piste de réflexion suivante pour l'EPC était à l'étude, tant pour le primaire que pour la mise en place prochaine au niveau du secondaire: une limitation maximale du nombre d'implantations à neuf. Vous avez reçu les représentants de collectifs, des professeurs de morale et de religion qui enseignent également l'EPC, le Conseil d'enseignement des communes et des provinces (CECP), la Fédération des établissements libres subventionnés indépendants (FELSI) et d'autres organisations syndicales. Vous annonciez, au début du mois de janvier, que vous vous engagiez à les revoir au plus tard au début du mois de mars. Qu'en est-il? Qu'a donné l'analyse des chiffres soumis au groupe de suivi de ce cours? Qu'en est-il de la concertation dans les instances locales et avec les acteurs de terrain?

Pourriez-vous nous dresser le bilan du solde des périodes récupérées par l'administration et redistribuées aux pouvoirs organisateurs dans le

cadre du maintien de l'emploi des maîtres de religion et de morale en perte de charges par rapport au 30 juin 2016? Quel est le nombre d'enseignants de religion mis en disponibilité par défaut d'emploi? Quelles améliorations sont-elles envisagées pour le primaire et qu'en est-il de l'anticipation de problèmes tels que ceux connus pour le primaire dans la mise sur pied du modèle de cours d'EPC pour le secondaire?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Je comprends qu'il reste intéressant, malgré les réponses déjà apportées au sein de cette commission, de ne pas tenir compte du contexte exceptionnel de mise en place d'un nouveau cours et du processus qui a prévalu à son organisation.

Pour rappel, l'ensemble des partenaires a, sur la base des orientations et des textes déposés par le gouvernement, participé au processus. J'attire l'attention sur le fait que ces cours ont un référentiel de programmes qui, face à l'ampleur des objectifs, ont été remarqués pour leur justesse et leurs qualités, et ce jusqu'au sein de cette assemblée. Les formations qui y sont attachées, les formations à la neutralité et une phase de mise en œuvre ont, certes, malgré le travail et le suivi des acteurs concernés, engendré certaines difficultés. Les enfants peuvent toutefois, depuis de nombreux mois, être guidés dans ce nouveau cours par des enseignants compétents et investis. Nous avons, comme nous nous y étions engagés, préservé l'emploi de tous les enseignants.

Dois-je revenir sur la mobilisation anticipée et sur les structures d'accompagnement que nous avons favorisées ou mises en place et qui ont permis de répondre aux difficultés d'organisation du nouveau cours? Ces difficultés étaient souvent liées au peu de temps dont disposaient les acteurs de terrain pour s'approprier ce nouveau dispositif. Elles ont parfois été importantes, mais n'ont néanmoins pas généré de situation chaotique.

À titre indicatif, à la suite de ma dernière rencontre, ce 6 mars, avec les collectifs de professeurs de morale et de religion, je peux vous affirmer que, sur les 700 membres que ces collectifs revendiquent, une quinzaine de cas problématiques d'enseignants donnant cours dans plus de huit écoles sont recensés. Ces derniers n'oseraient pas recourir aux outils mis en place – syndicats, organes paritaires, commissions *ad hoc*, Cellule de prévention et de crise (CPC) – alors que ceux-ci permettraient sans aucun doute de trouver les solutions nécessaires.

Vous comprendrez qu'il est difficile de résoudre des problématiques s'il n'est pas possible d'en prendre concrètement connaissance. Cela n'enlève évidemment rien à ma volonté d'y répondre. J'ai déjà indiqué que nous ne disposons pas de données par implantation, mais par établissement. Je vous signale que j'ai demandé à l'administration de gestion du personnel de déve-

lopper un moyen simple et efficace permettant de recenser de manière récurrente, lors des opérations traditionnelles de rentrée en septembre 2017, les périodes d'implantation pour chaque agent concerné, et ce, afin de ne pas alourdir les démarches actuelles.

J'ai malgré tout demandé, via les services d'inspection des cours concernés, un recensement des agents qui dépassaient huit implantations. Ce recensement d'une cinquantaine de cas est purement quantitatif. Il ne prend pas en compte des situations qui découlent de la bonne application des procédures. En effet, on peut aussi imaginer qu'une bonne gestion des textes contente tous les acteurs de terrain, en ce compris les agents concernés, dont certains fonctionnent sur huit implantations, simplement parce que c'était déjà le cas avant la réforme.

Le nombre d'implantations a été évoqué, dès le début de nos travaux, avec tous les partenaires. Le dispositif – notamment par la mise à disposition de périodes complémentaires et les possibilités de dédoublement, de cotitulariat, etc. – était configuré pour éviter les multiplications d'affectations. Je peux vous indiquer que, face aux difficultés exprimées dans le cadre du groupe de suivi et d'évaluation de la procédure, la question de la limitation n'a pas fait l'objet d'un compromis durement gagné. Il n'a pas non plus été question de supprimer des plafonds, qui n'existent d'ailleurs pas sauf en cas de réaffectation. En revanche, nous avons pris la problématique en considération et recherché des solutions avec l'ensemble des partenaires. C'est en ce sens que les propositions relatives au nombre maximal d'implantations sont discutées. Certains en ont évoqué neuf, mais il y en a davantage. Il me revient que l'une des difficultés organisationnelles ayant une incidence parfois trop forte sur la multiplication des implantations résiderait dans la contrainte, pour un même enseignant, de ne pas donner les cours de religion, de morale et d'EPC dans la même implantation. Dans le cadre du dispositif que nous mettons en place pour le secondaire et dont nous mettrons en œuvre les améliorations possibles dans l'enseignement primaire, une avancée en ce sens sera proposée. On peut effectivement imaginer pouvoir donner le cours dans une même implantation, mais pas aux mêmes élèves. Cette proposition est actuellement à l'étude.

À l'heure où je vous parle, les services de l'administration, sur la base des travaux du groupe de suivi, sont prioritairement mobilisés pour terminer l'ensemble des textes qui seront déposés au gouvernement. En ce qui concerne la question de savoir si le nombre de périodes RLMOD a été suffisant pour attribuer un volume de charges suffisant aux enseignants concernés, je peux vous remettre deux tableaux de données. Le premier précise le nombre de périodes de religion, de morale et d'EPC dispensées dans le cadre des cours

en commun, octroyées par réseau au 1^{er} octobre 2016, sur la base des populations scolaires. Vous pourrez constater que seul un pouvoir organisateur est concerné dans le réseau libre non confessionnel. Le nombre total de ces périodes est de 33 058. Ce volume des périodes n'a pas suffi à maintenir l'emploi total des maîtres de religion et de morale définitifs et temporaires prioritaires en charge au 30 juin 2016. Par conséquent, conformément au décret du 13 juillet, que nous avons voté ensemble, 3 688 périodes ont été octroyées à partir du 1^{er} octobre 2016, sur la base des déclarations des PO et des écoles concernées. Vous les trouverez dans le second tableau.

M. Christos Doukeridis (Ecolo). – Madame la Ministre, je vous remercie pour ces réponses qui viennent compléter les informations à notre disposition. Même s'il figurait dans mon texte écrit, je n'ai pas repris le terme «chaos» dans l'exposé oral de ma question, car je reconnais qu'il n'est pas approprié. Il n'empêche que la situation n'est pas claire pour une partie de ces enseignants. Nous avons reconnu depuis le départ que le contexte était particulier et exceptionnel, puisqu'il s'agissait d'un nouveau cours. Mon groupe a même proposé, au moment de la mise en place de ce que l'on appelait le «cours de rien», de prendre davantage de temps pour organiser une concertation avec l'ensemble des écoles et avec les enseignants, afin de mettre ce cours d'EPC en place dans les meilleures conditions possibles. À l'époque, le gouvernement a fait un autre choix et, aujourd'hui, la situation est plus complexe.

Vous dites que le nombre de personnes qui seraient en difficulté est très marginal par rapport à l'ensemble des professeurs concernés. Vous avez cité le chiffre de 17 sur 700. Vous dites que ces personnes n'utilisent pas les différents moyens mis à leur disposition pour trouver une solution aux difficultés qu'elles rencontrent. J'en prends acte. Vous n'avez pas de vision quant au nombre d'implantations. Vous me donnez toujours la même réponse. Dois-je conclure que, pour les années qui viennent, vous n'essayeriez pas d'avoir une vision la plus claire possible de la réalité telle qu'elle est vécue par les enseignants? C'est pourtant important. Il me semble essentiel, compte tenu de la nature de ce cours, de permettre aux enseignants de passer du temps dans les écoles où ils enseignent ces matières, pour pouvoir participer au projet pédagogique de l'école. C'est évidemment plus difficile quand ils doivent se disperser entre de trop nombreux établissements.

Je note avec plaisir que vous ouvrez – pour l'enseignement secondaire, voire, ensuite, pour le fondamental – la possibilité de donner cours dans une même implantation, même si ce n'est pas aux mêmes élèves. C'est un point important dans le cadre de la réforme à venir. En tout cas, mon groupe le soutiendra.

Mme Valérie Warzée-Caverenne (MR). – Notre question vient à propos, car, si je ne

m'abuse, vous devez présenter la note au gouvernement cette semaine.

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Vous êtes bien informée.

Mme Valérie Warzée-Caverenne (MR). – Vous n'avez pas répondu à la question concernant l'impact global. Y a-t-il eu un gain ou plutôt une perte au niveau des périodes? Cet élément a une incidence budgétaire. Il pourrait vous permettre de négocier d'autres aides, notamment dans le maternel, si vous récupérez un peu d'argent de ce côté-là.

Qu'en est-il du nombre de professeurs de religion en disponibilité? Sans vous demander de nous donner des chiffres précis, il serait intéressant de savoir quel est le volume d'emplois financés pour des enseignants qui ne travaillent pas.

Par ailleurs, je voulais attirer votre attention sur une problématique de terrain, qui est l'impossibilité de remplacer les professeurs de religion en congé de maladie. Les représentants des cultes n'ont reçu que peu de candidatures. Il serait intéressant d'anticiper à cet égard, qu'il s'agisse de l'enseignement fondamental pour les années scolaires à venir ou de l'enseignement secondaire, où la problématique sera sensiblement la même.

3.9 Question de M. Charles Gardier à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Enseignement à domicile et égalité de traitement»

3.10 Question de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Différences de traitement entre les élèves bénéficiant de l'enseignement à domicile et les élèves scolarisés»

3.11 Question de Mme Clotilde Leal-Lopez à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Instruction à domicile»

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

M. Charles Gardier (MR). – Madame la Ministre, l'enseignement à domicile est réglementé par le décret du 25 avril 2008 fixant les conditions pour pouvoir satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française. Si, bien entendu, nombre de différences existent avec l'enseignement traditionnel en classe, certaines d'entre elles m'interpellent, essentiellement du point de vue de l'égalité de traitement entre les élèves.

Premièrement, les enfants déclarés en enseignement à domicile doivent passer leur certificat d'études du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire (CE1D), leur certificat d'études du 2^e degré de l'enseignement secondaire (CE2D), leur diplôme d'aptitude à accéder à l'enseignement supérieur (DAES) et leur certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS) devant le jury central. Or la mission première de ce dernier est de permettre à toute personne n'ayant pas pu décrocher son diplôme dans un établissement scolaire de néanmoins l'obtenir. N'est-il pas étonnant que les enfants suivant un enseignement à domicile ne puissent pas passer les mêmes examens que ceux suivant l'enseignement traditionnel? Pourquoi cette différence?

Deuxièmement, les enfants en enseignement à domicile n'ont droit qu'à une seule session, organisée en fin d'année, afin d'obtenir leur CE1D. Si l'enfant ne réussit pas cette unique session, il doit s'inscrire dans une école de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Pourquoi n'a-t-il pas droit à une deuxième session? La différence se marque également avec le passage du CE2D et du CESS devant le jury central puisque, dans ces deux cas, une seconde session est possible. Quel élément justifie le cas isolé du CE1D? Dans la même veine, les enfants en enseignement à domicile de seize à dix-huit ans ont leurs examens en février. Pourquoi n'ont-ils pas droit à une année scolaire complète pour assimiler la matière?

Troisièmement, l'espagnol a disparu des langues modernes pouvant être présentées devant le jury central. Il est pourtant toujours dispensé par les écoles. Pourquoi cette différence?

Quatrièmement, les parents inscrivant leur enfant pour un examen devant le jury central doivent payer un droit d'inscription. La gratuité de l'enseignement est pourtant consacrée par de nombreux textes juridiques. Pourquoi la Fédération Wallonie-Bruxelles, qui permet l'enseignement à domicile et qui impose à ceux qui le suivent de passer devant le jury central, demande-t-elle le paiement d'un droit d'inscription?

Je ne doute pas que certaines différences soient justifiées, mais il me semble néanmoins que l'égalité de traitement des enfants suivant différentes formes d'enseignement ne soit pas totalement respectée. Pourriez-vous également préciser si l'enseignement à domicile fait partie du Pacte pour un enseignement d'excellence? Si oui, comment?

Mme Barbara Trachte (Ecolo). – Madame la Ministre, l'enseignement à domicile est un droit et semble connaître un réel essor en Fédération Wallonie-Bruxelles. En effet, il a connu une hausse de 50 % en seulement cinq ans. Perte de confiance en notre système scolaire, malaise à l'école, intérêt pour des pédagogies différentes, jeunes atteints de maladies graves ou encore spor-

tifs de haut niveau: voici autant de raisons qui poussent chaque année toujours plus de parents à se tourner vers l'enseignement à domicile.

Vous nous avez présenté il y a quelques semaines un décret réformant l'organisation du jury central. Depuis son entrée en vigueur, nous observons des différences de traitement entre les jeunes bénéficiant de l'enseignement à domicile et les jeunes scolarisés. Parmi les changements figure l'organisation d'une seule et unique session pour le CE1D. L'exposé des motifs du décret indique que, dans ce cas, le jury se base sur les épreuves externes certificatives créées par le décret du 2 juin 2006 – c'est-à-dire, si je comprends bien, le certificat d'études de base, le CEB –, ce qui justifie qu'il n'y aurait qu'une session par an. Ces explications sont un peu laconiques, dès lors que le CEB est passé deux ans avant le CE1D. Qu'est-ce qui justifie l'organisation d'une seule session pour le CE1D? D'autant plus que deux sessions sont organisées pour le CE2D et le CESS. Par ailleurs, ces examens sont organisés tôt le matin dans les locaux de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Quelles mesures avez-vous mises en place pour le transport et le logement des jeunes n'habitant pas Bruxelles?

J'en viens aux mesures transitoires prévues par la réforme. Pour le CE2D et le CESS, vous annoncez l'organisation d'une session en février 2017. Plusieurs élèves ont déjà passé des examens, en l'occurrence, pour le CE2D, en français, mathématique, géographie et histoire. Les résultats ne seront connus qu'en juin et la seconde session ne sera possible qu'en septembre. Cela prive les élèves bénéficiant de l'enseignement à domicile de temps pour assimiler la matière. En outre, cela ne leur permet pas d'envisager leur futur. Qu'est-ce qui justifie cette mesure transitoire? Avez-vous prévu des mesures compensatoires pour pallier les effets négatifs de cette décision?

Enfin, les frais d'inscription aux examens restent identiques après la réforme de 2016, portant ainsi atteinte au droit à l'enseignement gratuit jusqu'à la fin de l'obligation scolaire dont dispose tout élève, y compris ceux suivant l'enseignement à domicile. Qu'est-ce qui pourrait être fait à cet égard?

(Mme Gahouchi, présidente, reprend la présidence)

Mme Clotilde Leal-Lopez (cdH). – Madame la Ministre, j'ai été interpellée par des parents d'enfants instruits à domicile et je veux vous rapporter leurs inquiétudes. Actuellement, ces enfants sont convoqués par le jury central afin de passer leur CE1D, CE2D et CESS. Cette session d'examens permet de vérifier que leur droit à l'instruction est respecté. Or la mission première du jury n'est pas de s'assurer du respect de ce droit pour les enfants déclarés en enseignement à domicile. Dès lors, pourquoi ces enfants n'ont-ils

pas le droit de passer le même examen que les enfants scolarisés? Ensuite, pour le CE1D, une seule session est organisée à la fin de l'année scolaire. Si l'enfant ne la réussit pas, il doit s'inscrire dans une école de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Pourquoi d'autres adolescents pourraient-ils épuiser le nombre de sessions autorisées dans les écoles et pas les enfants instruits à domicile? Pour les parents, il s'agit tout simplement de discrimination.

Ces parents déplorent également la disparition de l'espagnol des langues modernes au jury alors qu'il s'agit toujours d'une option possible dans les établissements scolaires et pour laquelle des épreuves sont organisées pour les élèves concernés, au moment des CE1D, CE2D et CESS. Pourquoi les enfants instruits à domicile ne pourraient-ils pas présenter cette langue?

Enfin, les enfants instruits à domicile et âgés de seize ou dix-huit ans ont nettement moins de temps que les autres élèves pour préparer leurs examens, car les premiers tests sont organisés dès février. Pourquoi n'ont-ils pas droit à une année scolaire complète pour assimiler la matière? Une autre inquiétude des parents porte sur l'inscription aux examens. En effet, les parents doivent payer un droit d'inscription aux sessions d'examen. Pour eux, le principe d'égalité des chances n'est pas respecté. Quels éléments motivent-ils ces disparités? Pouvez-vous nous en dire davantage? Comment rassurer ces parents, et permettre à leurs enfants de disposer des mêmes droits fondamentaux que les autres élèves?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Les enfants concernés par l'enseignement à distance relèvent d'une réglementation différente de celle qui régit l'enseignement organisé ou subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles. À mon sens, nous ne pouvons pas parler d'inégalité de traitement. L'enseignement à distance ne jouit pas d'une liberté absolue d'organisation. Il revient au législateur de fixer ses conditions d'organisation. Dans cette optique, la Cour constitutionnelle a validé le décret du 25 avril 2008 pour pouvoir satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de l'enseignement organisé ou subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Ce décret dispose que les jeunes suivant un enseignement à domicile doivent effectivement, à un moment de leur cursus, présenter des épreuves devant le jury central et, par conséquent, s'acquitter d'un droit d'inscription de cinquante euros. Le décret du 27 octobre 2016 réforme l'organisation de ce jury, notamment en le rendant plus flexible puisque les épreuves ne sont plus rassemblées en groupe d'épreuves, ce qui amenait auparavant certains jeunes à devoir représenter un examen déjà réussi. Dorénavant, le candidat présente l'ensemble des épreuves et la réussite d'un examen lui reste acquise. Ce décret entraîne deux autres modifications importantes. Les candidats

présentent devant le jury central les mêmes épreuves d'évaluation externe certificative, au même moment et dans les mêmes conditions que tous les autres jeunes scolarisés en Fédération Wallonie-Bruxelles. D'autre part, dès août 2017, les programmes de référence pour tous les examens, quel que soit le niveau ou la forme d'enseignement, seront les programmes officiels du réseau Wallonie-Bruxelles-Enseignement. Ceci permettra aussi un équilibre et une transparence.

En ce qui concerne plus spécifiquement le CE1D, un jeune scolarisé en deuxième année commune dans un établissement d'enseignement qui échoue aux épreuves externes de fin du premier degré et pour lequel le conseil de classe décide de ne pas accorder le CE1D sera orienté vers une année supplémentaire, la 2 S, organisée à l'issue du premier degré. Ce n'est qu'un an plus tard, au mois de juin, qu'il terminera sa 2S et qu'il représentera les épreuves externes en vue de l'obtention du CE1D.

Par contre, le décret du 25 avril 2008 fixant les conditions pour pouvoir satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française n'impose une inscription dans un établissement scolaire que, si à l'issue de deux contrôles, la Commission de l'enseignement à domicile décide que le niveau des études n'est pas atteint. Le jeune scolarisé à domicile qui échoue au CE1D via le jury pourra, par conséquent, poursuivre sa scolarité à domicile. Elle sera contrôlée par le service d'inspection endéans les six mois. De plus, sachez que de nombreux établissements d'enseignement secondaire n'organisent pas de seconde session. Leurs élèves ne bénéficient pas, eux non plus, de cette deuxième chance. Les décisions de passage à l'année supérieure ou d'échec sont prises par le conseil de classe dès la fin du mois de juin. Ceci relève de l'autonomie d'organisation des écoles.

Les épreuves organisées par le jury pour le CE2D ou le CESS sont étalées en fonction de la filière choisie, de mi-février à fin mai. Les épreuves écrites de mathématiques, français, histoire et géographie pour le CE2D général se déroulent en février tandis que celles de langues modernes, sciences et d'options se déroulent en mai. Je tiens à préciser qu'un jeune scolarisé en deuxième degré dans un établissement organisé et subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles présente lui aussi des évaluations tout au long des deux années scolaires du deuxième degré. Je signalerai enfin que certains parents d'enfants scolarisés à domicile préfèrent cet étalement des épreuves de février à fin mai à une concentration d'examen sur une dizaine de jours en juin.

Je pense avoir déjà évoqué les langues modernes lors d'une précédente question. Je n'ai pas la volonté d'empêcher un jeune d'étudier l'espagnol ou l'italien. Les outils mis à disposition

par l'enseignement à distance via la plateforme d'*e-learning* lui permettent d'ailleurs d'étudier une langue en autodidacte, mais les langues modernes sur lesquelles les candidats au jury seront interrogés en vue de la certification sont effectivement le néerlandais, l'anglais et l'allemand. Vous remarquez que ce sont aussi les trois langues modernes cataloguées langues modernes 1 dans les grilles horaires des écoles. De plus, les lois linguistiques de 1963 imposant le néerlandais en Région de Bruxelles-Capitale, d'autres langues peuvent être enseignées en tant que langue moderne 2, mais elles viennent en complément des langues modernes 1. Il y a donc une certaine logique.

Enfin, comme je l'indiquai il y a un mois à Mme De Bue, l'enseignement à distance n'a pas fait l'objet de mesures spécifiques dans le Pacte, mais plusieurs de ses mesures visent à rétablir le dialogue entre l'école et les familles et à offrir une école de qualité pour tous dans le respect des singularités de chaque enfant.

M. Charles Gardier (MR). – Madame la Ministre, vos réponses ne me plaisent qu'en partie, comme vous pouvez vous en douter. Le fait que le législateur prenne des décisions amenant une inégalité de traitement entre les élèves ne peut évidemment pas me satisfaire. Il y a lieu d'essayer de rétablir autant que faire se peut l'égalité de traitement entre les différents jeunes. Votre réponse me semble insuffisante. J'aurais préféré vous entendre dire que vous avez envie de remettre en cause cette inégalité et tendre vers une égalité.

Je peux comprendre certaines de vos explications. Effectivement, les parents peuvent avoir une perception différente de l'étalement des examens. Le jeune en enseignement à distance peut certes apprendre par lui-même l'espagnol, mais ses connaissances ne sont pas sanctionnées par un diplôme. Je le regrette. Enfin, l'inégalité porte sur un point essentiel, le coût lié à cet enseignement. Cette inégalité est tout à fait inacceptable et devrait être rapidement combattue et supprimée.

Mme Barbara Trachte (Ecolo). – Je suis également un peu frustrée par votre réponse, Madame la Ministre. Vous commencez par nous indiquer que la situation des élèves scolarisés n'est pas similaire à celle de ceux bénéficiant de l'instruction à domicile. Vous dites qu'il ne s'agit pas d'une discrimination, mais plutôt d'une inégalité validée par la Cour constitutionnelle sur le plan juridique. Ce n'est pas pour autant que l'on peut se satisfaire de ces différences de traitement entre les uns et les autres. Sur ce point, vous nous faites une réponse factuelle et non pas un constat de difficulté ou de volonté de réduire ces différences. Ce n'est pas parce que ces inégalités de traitement sont légales qu'elles sont souhaitables.

Certes, toutes les écoles n'organisent pas de seconde session après le CE1D, mais le fait que

tous les élèves bénéficiant de l'instruction à domicile en soient privés ne me satisfait pas comme réponse. Je n'ai rien entendu sur l'organisation pratique en termes de transports ou de logement à Bruxelles. Pour le CE2D et le CESS, vous dites que certains parents préfèrent que la session commence en février. Ce n'est pas suffisant pour me convaincre que c'est nécessairement une bonne chose pour tout le monde. J'ai été interpellée par une jeune fille qui a passé français, math, géo, histoire. Outre le fait qu'elle a été privée de plusieurs mois pour se préparer, elle n'aura pas ses résultats avant juin. Elle aura peu de temps pour septembre. Cette manière de fonctionner n'est pas du tout idéale. Il n'y a pas non plus moyen d'avancer sur les frais d'inscription. J'imagine qu'au cours des prochaines semaines et des prochains mois, nous pourrions encore travailler à cette question. Le fait que cette situation soit légitime ne justifie pas à mon sens qu'elle soit satisfaisante. Il me semble qu'il faudra faire en sorte d'améliorer la situation des élèves suivant un enseignement à distance l'année prochaine.

Mme Clotilde Leal-Lopez (cdH). – Merci, Madame la Ministre, pour vos réponses et pour toutes les précisions qui ont été apportées. Nous les entendons bien, mais elles ne nous satisfont pas tout à fait. Nous pouvons comprendre que des choix soient faits et que des avis divergent. Mais il faut absolument rétablir l'équité entre les étudiants et leur donner le maximum de chances de réussite. Les lois ne sont pas figées, il faut les faire évoluer. C'est peut-être le moment de réajuster le tir et de voir ce que l'on peut faire. Je vous encourage à initier une réflexion sur cette thématique.

3.12 Question de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Exclusions scolaires: où en est le projet de décret?»

3.13 Question de Mme Olga Zrihen à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Exclusions scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles»

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

Mme Barbara Trachte (Ecolo). – Au début du mois, la presse a titré sur la hausse du nombre d'élèves exclus de leur école. L'année scolaire 2015-2016 a effectivement compté 2 405 exclusions scolaires et 1 363 refus d'inscription, traduisant une hausse de 14 % par rapport à l'an dernier. Le phénomène connaîtrait donc un véritable boom. Les cas d'exclusion scolaire ont triplé en l'espace de 20 ans. Les garçons semblent plus concernés que les filles. Au cours

de l'année scolaire 2015-2016, ils représentaient 82 % des élèves sanctionnés par une exclusion et 78 % de ceux sanctionnés par un refus d'inscription. Par ailleurs, les exclusions et les refus d'inscription ont majoritairement eu lieu durant la première et la deuxième année du secondaire, 83 % des élèves exclus à l'âge de 14-15 ans ayant doublé au moins une fois.

En tête de liste des motifs invoqués: l'indiscipline, dans 74,3 % des cas d'exclusion et dans 91,42 % des cas de refus d'inscription, suivie par la violence sous ses différentes formes, dans 70 % des cas d'exclusion, pour violences physiques, psychologiques ou encore sexuelles. Les motifs d'atteinte aux biens, d'absentéisme ou de vente de substances illicites ont également été mentionnés.

Malgré une diminution encourageante en 2014-2015, l'augmentation des cas d'exclusion en 2015-2016 s'inscrit bien dans une tendance à la hausse alarmante, qui se confirme depuis plusieurs années.

Madame la Ministre, j'ai eu l'occasion de vous interroger à plusieurs reprises, tout comme votre prédécesseure, sur ce dossier récurrent. Vous vous étiez montrée, tout comme Mme Milquet, très sensible aux recommandations faites par le Délégué général aux droits de l'enfant et par le Médiateur, dont le rapport 2015-2016 recommandait la révision de la procédure de recours contre les décisions d'exclusion, notamment en matière de respect des délais. La question de l'indépendance et de l'impartialité des organes de recours se pose également. Ce sont des questions que nous avons eu l'occasion d'aborder régulièrement.

En novembre, vous vous étiez confiée au quotidien «*La Libre Belgique*» et vous aviez indiqué votre volonté de réduire le nombre d'exclusions par le biais d'un projet de décret. Ses objectifs principaux étaient, d'une part, un meilleur encadrement des exclusions scolaires, en incitant les directions à assurer un encadrement pédagogique des élèves en amont d'une éventuelle exclusion, et, d'autre part, un renforcement des droits de la défense, par la possibilité pour l'élève et sa famille d'être entendus plus tôt dans la procédure, ainsi que par la mise en place d'une chambre de recours externe. Où en sont les réflexions du gouvernement au sujet de cette réforme? Dans quel délai ce projet de décret sera-t-il déposé?

Par ailleurs, nous approchons de la fin de l'année scolaire, période durant de laquelle les exclusions définitives posent le plus de problèmes. Je souhaiterais dès lors savoir, avant même l'application d'un éventuel nouveau décret, où en est le gouvernement quant à l'instance externe de recours? Des propositions concrètes ont-elles été formulées à ce sujet? Le cas échéant, lesquelles? Cette instance externe a-t-elle été mise en place?

Si ce n'est pas le cas, dans quel délai peut-on l'espérer?

Mme Olga Zrihen (PS). – Le mercredi 1^{er} mars, les journaux du groupe Sud Presse affirmaient que les chiffres concernant les exclusions d'élèves en secondaire et en primaire, pour l'année 2015-2016, étaient conséquents. En effet, au cours de cette période, ce ne sont pas moins de 2 405 élèves qui ont été exclus en Fédération Wallonie-Bruxelles, contre 2 104 l'année précédente. À l'inverse, le nombre d'élèves interdits de réinscription a légèrement baissé. Il est de 1 363 pour l'année 2015-2016, contre 1 457 l'année précédente. Ces chiffres confirment l'impact du redoublement sur l'ensemble du parcours scolaire. Il a ainsi été constaté que les élèves ayant redoublé étaient statistiquement bien plus enclins à être exclus de leur établissement. Enfin, l'indiscipline reste le motif d'exclusion principal.

Madame la Ministre, vous travaillez actuellement en collaboration avec des acteurs de terrain sur un projet de décret visant à mieux encadrer les exclusions scolaires. Où en sont les négociations concernant ce décret «Exclusions»? Quels sont les facteurs qui permettent d'expliquer que l'année 2015-2016 affiche un taux d'exclusion record depuis six ans? Dans quel sens évolue la corrélation entre l'indice socioéconomique des écoles et leur taux d'exclusion annuel? De quelle manière les dispositifs d'orientation vers l'alternance sont-ils mis à la disposition des élèves exclus?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Les deux questions sont similaires; je vous prie donc de m'excuser pour les recoupelements éventuels. Toutes les deux, vous m'avez interrogée sur l'analyse des chiffres et de la situation.

Le nombre d'exclusions et de refus d'inscriptions pour l'année scolaire 2015-2016 est de 3 768: 2 400 exclusions et 1 363 refus d'inscription. Si nous nous inscrivons dans la ligne des trois années scolaires précédentes, ce nombre est en hausse de 6 %.

À la lecture des données relatives au signalement d'exclusions et de refus d'inscription, rassemblées par l'administration et dont je peux vous transmettre une copie, nous constatons que les exclusions motivées par la violence physique et psychologique, la détention de substances illicites, l'atteinte aux biens et l'absentéisme ont diminué. Par contre, les exclusions motivées par l'indiscipline et la perturbation systématique des cours sont en hausse: 74 % pour les exclusions et 94 % pour les refus d'inscription.

Alors que, d'un point de vue strictement légal, l'exclusion ne devrait être prononcée que sur la base de faits graves et avérés, portant atteinte à l'intégrité physique ou morale et qui compromettent l'organisation et la bonne marche de l'établissement ou lui font subir un préjudice ma-

tériel ou moral grave, on constate, sur la base des chiffres cités, que sont sanctionnés des faits répétés qui perturbent le climat pédagogique de la classe: la gestion de la classe et de son hétérogénéité, la construction des normes et des valeurs avec les élèves, ainsi que la capacité de les motiver et de donner sens aux apprentissages s'avèrent de plus en plus complexes pour les enseignants. Ce sont des enjeux essentiels à prendre en considération dans le cadre de la formation initiale et continuée des enseignants. Nous y travaillons depuis plusieurs années.

Concernant l'état d'avancement des négociations relatives au projet de décret, je vous renvoie à ma réponse donnée lors de la réunion de commission du 13 décembre, notamment sur les différents axes de travail: l'accent mis sur la prévention et la formation, l'accompagnement des élèves exclus et la création d'une instance de recours.

À la demande des pouvoirs organisateurs et des organisations syndicales, le travail sur un avant-projet de décret modificatif des dispositions existantes a été suspendu pour respecter le caractère systémique des travaux du Pacte. Leur aboutissement prochain doit permettre d'avancer dans un cadre global et cohérent. Des consultations seront menées prochainement auprès des directeurs d'école, en rapport avec les recommandations émises par l'avis n° 3 du Groupe central, dans les pages 228 à 230.

L'administration a analysé l'ensemble des implantations ayant exclu un élève durant 2015-2016, au regard de l'indice socioéconomique. Au vu des résultats obtenus, une corrélation n'apparaît pas de manière évidente entre l'indice socioéconomique de l'implantation et son taux d'exclusion. Les analyses montrent que l'indice socioéconomique n'a pas nécessairement d'incidence.

Présenter l'enseignement en alternance comme solution de pis-aller pour les élèves exclus n'est pas un bon signal. Par contre, le présenter comme un dispositif préventif à l'exclusion est plus valorisant. À ce titre, nous soutenons et investissons les Cités des Métiers qui se mettent progressivement en place. Une information de qualité sur les possibilités qu'offre la filière de l'alternance est faite aux jeunes dans ce cadre. Deux journées thématiques sont d'ailleurs organisées, les 21 et 22 avril prochain, pour informer le grand public sur les possibilités d'apprentissage et d'insertion dans l'emploi qu'offre l'alternance. Cette initiative appelée «Alterjob» est organisée par les instances des bassins de Wallonie picarde et de Hainaut Sud, en collaboration avec les secteurs professionnels.

Pour conclure, les différents moyens préventifs contre les violences en milieu scolaire mis en œuvre ces dernières années, ainsi que les numéros verts «École et parents» et «Assistance écoles» et

le guide pratique relatif à la prévention et à la gestion des violences en milieu scolaire sont aussi des outils intéressants pour la prévention du phénomène de l'exclusion. Nous pourrions aussi parler longuement du rôle important des services d'accrochage scolaire (SAS) et des dispositifs internes d'accrochage scolaire (DIAS). Nous travaillons avec ces acteurs.

S'agissant du décret en cours de préparation, ma volonté est de travailler en consultant largement. En effet, il interpelle les uns et les autres, à différents niveaux, en fonction de leur place sur l'échiquier: directeurs d'école, parents, Délégué général aux droits de l'enfant ou élèves.

Mme Barbara Trachte (Ecolo). – Madame la Ministre, je voudrais vraiment vous encourager à avancer sur ce projet de décret. Je peux comprendre que les écoles, les directions, les enseignants demandent à être outillés par rapport aux difficultés qui sont de plus en plus importantes. On voit que les chiffres augmentent, ce qui signifie que les difficultés aussi.

Il n'en reste pas moins qu'il subsiste un certain nombre de points sur lesquels on doit impérativement avancer. J'ai l'impression que nous n'avons pas le choix. J'entends que l'examen du projet a été suspendu en raison du Pacte pour un enseignement d'excellence. Ce dernier est en train de s'acheminer vers une conclusion. J'espère que l'on va pouvoir avancer assez vite sur ce dossier-là. D'ailleurs, sur les droits de la défense ou le recours externe, on n'a pas d'autre choix. Je ne serais vraiment pas satisfaite que ce dossier soit bloqué longtemps.

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Je ne compte pas le laisser au frigo. J'ai dû prendre un peu de temps, car nous étions dans une phase compliquée.

Mme Barbara Trachte (Ecolo). – De toute façon, vous pourrez compter sur nous pour revenir sur ce sujet régulièrement. Sur ces deux points, il semble indispensable d'avancer. D'ici la fin de l'année scolaire, cela me semble impossible, mais, l'année prochaine, ce sera incontournable, au moins sur les droits de la défense et la question de l'organe de recours externe.

Mme Olga Zrihen (PS). – La question est grave. Lorsque l'on regarde les statistiques, on se rend compte que ce sont les garçons qui sont, en majorité, dans ce dispositif d'exclusion. La moyenne d'âge est entre 14 et 16-17 ans. On les retrouvera probablement dans ce fameux lot de jeunes qu'on n'arrive pas à identifier, parce qu'ils ne sont ni en recherche d'emploi, ni dans une formation, ni dans un dispositif éducatif. Où va-t-on les retrouver? Je ne sais pas.

On a bien conscience que l'augmentation de ce type d'exclusion est liée à la situation socioéconomique des familles, en général. Les écoles me semblent actuellement d'une grande radicalité par

rapport à ces comportements. Il n'y a pas de SAS à l'intérieur des écoles et aucune alternative n'est donnée.

Quand je parle du dispositif d'orientation vers l'alternance, ce n'est pas comme un pis-aller. C'est bien plus comme une opportunité de réinsertion dans un dispositif scolaire, avec des jeunes qui ont à peu près le même type d'âge ou en tout cas la même maturité. La gravité de la situation réside dans le fait que ces élèves soient en hyperactivité, car ils considèrent que l'école les infantilise, bien trop souvent, par rapport à toutes les problématiques de leur environnement socioéconomique ou sociofamilial.

Malheureusement, la question ne va pas se résoudre, même par un décret. Je suggérerais quand même que les écoles prévoient un dispositif de SAS. Je peux comprendre la peur des enseignants face à des situations parfois très violentes. Cependant, je crains que l'attente du décret ne permette pas de résoudre la situation. Les exclusions ne résolvent rien, et les numéros d'appel ne règlent pas tout. Après Pâques, nous verrons malheureusement des jeunes en déshérence qui seront là et ne feront rien.

Je ne sais pas ce que l'on peut faire, mais je crois que les écoles devraient, au moins, se coordonner, se saisir de ce travail. Et je voudrais que les bassins prennent ce problème en charge. Ce n'est pas un élève, ce n'est pas deux, c'est pratiquement entre 15 et 20 % parfois d'une population sur un territoire. C'est dramatique, sachant que les seules opportunités sont le CPAS et le chômage. C'est très grave pour notre jeunesse.

3.14 Question de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Avant-projet de décret relatif à l'encadrement différencié»

Mme Barbara Trachte (Ecolo). – À l'ordre du jour de la réunion du gouvernement de mercredi dernier apparaissait, en première lecture, l'examen d'un avant-projet de décret modifiant le décret de 2009 relatif à l'encadrement différencié ainsi que le décret de 2009 relatif au renforcement différencié du cadre du personnel technique des centres psycho-médico-sociaux (CPMS). Ce point n'a pas manqué d'attirer mon attention. En effet, vous connaissez l'importance et l'attention que ma formation politique accorde à ces politiques d'encadrement différencié. Le décret de 2009 avait d'ailleurs bénéficié de notre soutien, en dépit du fait qu'à l'époque, Ecolo se trouvait dans l'opposition. Il s'agit de politiques très importantes pour lutter contre les inégalités scolaires et qui, à nos yeux, ne bénéficient malheureusement que d'un financement insuffisant.

Le gouvernement a déjà communiqué sur le sujet. On a notamment pu apprendre que l'avant-

projet avait été approuvé et qu'il portait sur une future modification des indices, via une nouvelle méthode de calcul, et sur un équilibre entre la stabilité pédagogique et budgétaire des écoles.

À ce stade, je souhaiterais dès lors en savoir plus sur cet avant-projet adopté en première lecture. S'agit-il effectivement de modifier le calcul des indices? L'équipe interuniversitaire a-t-elle abouti à des conclusions? Je suppose que les consultations légales ont été lancées. Peut-on en tirer des conclusions? Quel est l'échéancier prévu pour l'adoption de cet avant-projet par le gouvernement et ensuite par le Parlement? Le souhait du gouvernement est-il de faire entrer en vigueur ce nouveau décret en septembre prochain?

Cet avant-projet de décret a été examiné par le gouvernement le lendemain du jour où le Groupe central du Pacte d'excellence a remis la dernière version de son troisième avis. Pourriez-vous nous indiquer dans quelle mesure une cohérence a été prévue entre ces deux textes concernant l'encadrement différencié?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Le gouvernement a approuvé, en première lecture, ma proposition d'avant-projet de décret qui modifie deux décrets: celui du 30 avril 2009 lié aux implantations scolaires et celui du 19 février 2009 pour les CPMS. Le texte sera soumis ce jeudi à la concertation des pouvoirs organisateurs et des syndicats. Mes collaborateurs et mon chef de cabinet les ont déjà rencontrés en janvier ainsi qu'en février. Mon objectif est bien de mettre en œuvre ces nouvelles dispositions, après leur vote par le Parlement, dès le 1^{er} septembre prochain. Le texte arrivera donc sur vos bancs dans le courant du mois d'avril, après les congés scolaires.

Le premier changement concerne la liste des variables prises en compte dans le calcul du classement des implantations scolaires. Il fait suite aux propositions formulées par une équipe interuniversitaire impliquant les universités de Mons (UMons), Bruxelles (ULB), Louvain-la-Neuve (UCL) et Liège (ULg), coordonnée par le professeur Demeuse, la Commission de pilotage du système éducatif et les travaux du Pacte pour un enseignement d'excellence.

Ce nouveau mode de calcul représente un progrès considérable par rapport au calcul actuel, qui n'est pas basé sur les caractéristiques des élèves, mais sur celles du quartier d'origine des élèves et sur des données socioéconomiques qui datent parfois du recensement de 2001. Désormais, les variables qui servent au calcul de l'indice moyen des implantations ont trait à des données individuelles relatives aux élèves: revenu par habitant, niveau des diplômes des parents, taux de chômage, taux de bénéficiaires du revenu minimum mensuel moyen garanti, taux d'activité et activités professionnelles au sein des ménages.

Deuxième changement: le classement sera

dorénavant effectué chaque année. Les moyens attribués seront basés sur les cinq derniers classements et celui de l'année concernée. Ce système permet de trouver un équilibre entre les besoins de stabilité pédagogique et budgétaire des écoles et la nécessité de s'approcher au plus près de l'évolution sociodémographique des implantations, à savoir d'agir au plus près des élèves.

Concrètement, les implantations qui quittent le classement ont l'assurance de conserver, l'an prochain, environ cinq sixièmes des moyens dont elles bénéficiaient cette année. Inversement, un dispositif spécifique permettra aux implantations entrant dans le classement de bénéficiaire, dès septembre prochain, de la totalité des moyens et périodes. Il s'agit notamment des nouvelles implantations qui sont créées depuis 2010 et 2012, à la suite du boom démographique.

L'articulation avec l'avis n° 3 du Groupe central est étroite, notamment sur la prise en compte des caractéristiques individuelles des élèves. Autre exemple: si les projets généraux d'action d'encadrement différencié continueront certes à être rédigés, leur forme sera revue et simplifiée. Ils seront, surtout, intégrés dans les plans de pilotage et contrats d'objectifs, dès que ces derniers seront rédigés par les écoles. Le texte que vous découvrirez au mois d'avril le prévoit. L'avis n° 3 indique par ailleurs que la seconde partie de la réforme évoquée est à envisager à partir de 2021.

Cet avant-projet de décret concerne aussi les centres PMS, auxquels on continuera à octroyer 60 équivalents temps plein complémentaires: personnel psychopédagogique, assistants sociaux, etc. Chaque année, 30 équivalents temps plein seront attribués pour une période de deux ans. Pour l'année scolaire prochaine, les centres PMS sont assurés de garder au moins la moitié des emplois dont ils disposent actuellement.

En conclusion, nous avons réussi à intégrer les remarques formulées depuis longtemps sur ce dispositif touchant environ 200 000 élèves, c'est-à-dire 25 % de la population de l'enseignement obligatoire. À travers ce texte, nous avons assuré une entrée plus rapide des implantations en attente. Nous avons aussi garanti une sortie progressive des implantations qui ne seront plus classées. Nous permettons en outre un calcul annuel du classement et des moyens octroyés pour coller au plus près de l'évolution sociale et démographique des implantations.

Mme Barbara Trachte (Ecolo). – Une fois que nous disposerons du décret, nous pourrions nous prononcer sur l'ensemble des éléments proposés. Cependant, je ne comprends pas que, d'une part, il soit question d'indices calculés sur la base des caractéristiques des élèves et que, d'autre part, le taux moyen de chômage soit pris en compte... Il ne s'agit donc pas uniquement des données individuelles. Nous reviendrons ultérieurement sur

le sujet. Le projet sera aussi envoyé au Conseil d'État après la négociation, ce qui donne une idée du délai.

Quant au Projet général d'action d'encadrement différencié (PGAED), il sera également simplifié. Sauf erreur de ma part, le décret de 2009 prévoyait également l'évaluation du dispositif lui-même. C'est aussi un élément important pour évaluer dans quelle mesure on peut simplifier ou pas le PGAED et demander aux écoles de se fixer des objectifs et de les respecter. J'ai interpellé votre prédécesseure à ce sujet à plusieurs reprises durant la première année de la législature.

3.15 Question de Mme Olga Zrihen à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Inscriptions scolaires et rapport de la CIRI»

Mme Olga Zrihen (PS). – Le 2 mars dernier s'est ouverte la procédure d'inscription en première année d'enseignement secondaire. Jusqu'au 24 mars, les parents devront remettre le formulaire unique d'inscription sur lequel ils auront pu inscrire jusqu'à dix écoles de leur choix. En parallèle, le lundi 12 décembre, la Commission interrégionale des inscriptions (CIRI) a publié son rapport pour l'année 2016. Parmi ses recommandations figuraient la possibilité de mandater un tiers pour l'inscription en cas d'impossibilité pour les parents de rentrer le formulaire dans les délais, l'amélioration de l'interactivité du site Internet «Inscriptions» ou encore une simplification du dépliant destiné aux parents. La CIRI soulignait également des problèmes persistants relatifs à l'encodage de données, à la vérification des informations ou encore au suivi des élèves absents à la rentrée.

Madame la Ministre, des aménagements ont-ils été réalisés à la suite des recommandations de la CIRI? De quelle manière s'organise le suivi entre la CIRI, les établissements scolaires et les services sociaux pour les élèves inscrits, mais dont l'absence prolongée est notifiée dès la rentrée? Quelles sont les dispositions prévues pour les parents présentant des difficultés à lire et à écrire ou dont le français n'est pas la langue véhiculaire? Enfin, à quel niveau se situe la création de nouvelles places dans les écoles dont le financement est censé provenir du prêt alloué par la Banque européenne d'investissement (BEI) en novembre dernier?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Dans le cadre du processus d'inscription en première année, en collaboration avec le service de l'administration chargé du suivi des inscriptions, l'Entreprise publique des technologies nouvelles de l'information et de la communication (ETNIC) et le président de la CIRI, un certain nombre de recommandations formulées par cette dernière dans son rapport annuel ont été

prises en considération. Nous avons d'abord retravaillé le dépliant de présentation du processus d'inscription destiné aux parents afin de le rendre aussi pragmatique et lisible que possible. Le courrier adressé aux parents qui n'obtiennent pas leur premier choix à l'issue du classement par la CIRI a également été retravaillé afin de rendre son contenu plus compréhensible et plus humain, eu égard aux procédures parfois un peu «mécaniques» du classement.

Avec l'ETNIC, la gestion informatique du processus a été améliorée, notamment les écrans qui servent d'interface entre les écoles, les parents et l'administration. Le nombre d'enfants auparavant sans indice de quartier a été réduit de manière significative. Ils étaient environ 5 % les années précédentes, contre 1,8 % aujourd'hui. Tous les établissements ont été invités à vérifier leur géolocalisation pour répondre notamment aux questions posées l'an dernier par l'ASBL ELEVeS. Beaucoup d'établissements ont répondu à la demande. Sur près de 3 000 implantations primaires et secondaires, peu de corrections ont dû être apportées. Une soixantaine de modifications consistaient pour une part importante en un déplacement de quelques mètres ou un positionnement à l'adresse administrative et non à l'entrée usuelle de l'école, comme le prévoit le décret. Afin d'éviter que le processus informatique de géolocalisation du domicile parental soit insuffisamment précis au moment de l'encodage de l'inscription par l'école du premier choix, la localisation manuelle avec les parents est aujourd'hui obligatoire pour finaliser l'inscription.

J'en viens à l'accompagnement des parents dans les démarches d'inscription. Premièrement, les parents dans l'impossibilité de se présenter personnellement durant la période de trois semaines peuvent, comme indiqué dans le dépliant, se faire représenter par un tiers doté d'une procuration. Deuxièmement, les parents dont la langue n'est pas le français peuvent également se faire accompagner. Autre nouveauté pour cette année: la possibilité pour les parents qui n'auraient pas obtenu leur premier choix à la mi-mai de consulter en direct et en ligne l'évolution de leur position dans les listes d'attente des écoles. Les renseignements utiles à cet effet seront repris dans les courriers adressés par la CIRI aux parents après le classement de la mi-avril.

Pour faciliter la gestion du processus dans les écoles, essentiellement pour les nouveaux chefs d'établissement, nous avons organisé à l'administration une rencontre de formation et d'information sur les inscriptions. Elle a réuni une cinquantaine de directeurs.

En ce qui concerne les arrivées tardives en septembre, je rappelle que, si un élève inscrit n'est pas présent à la rentrée dans son école, le chef d'établissement est tenu de contacter les parents pour en connaître la raison. S'il n'y parvient pas par téléphone ou courriel, il doit envoyer un re-

commandé aux parents, qui ont 48 heures pour y répondre. Sans réponse dans ce délai, l'élève est désinscrit. Il ne me semble pas raisonnable de réduire encore cette période d'incertitude. Il existe en effet des raisons tout à fait pertinentes qui peuvent justifier une absence les premiers jours de l'année scolaire.

Le prêt alloué par la BEI en novembre est une opération financière dont le taux d'intérêt est plus avantageux que si elle avait été conclue avec un autre organisme financier. Il permet de contenir les charges d'intérêt de la Fédération Wallonie-Bruxelles. La question de la création de places dans les écoles doit être abordée indépendamment de cette opération. Ainsi, quatre nouvelles écoles secondaires ouvriront à Bruxelles en 2017, pour la rentrée. Elles représenteront à terme une augmentation de 2 200 places dans le secondaire. Toutes choses restant égales par ailleurs, l'incidence sur l'offre de places en première année secondaire est donc bien réelle. Les infrastructures de ces nouvelles écoles sont financées entre autres par l'enveloppe de 20 millions d'euros prévue par le gouvernement en 2016 pour créer des places dans les zones en tension démographique.

Dans une perspective à plus long terme, le gouvernement m'a chargée en septembre dernier d'établir une stratégie d'accroissement de l'offre de places en jouant aussi sur l'augmentation de l'attractivité des places existantes dans les écoles non complètes, l'optimisation des espaces disponibles, la création de nouvelles places et la réorientation d'infrastructures existantes entre types ou niveaux d'enseignement. J'ai donc soumis des propositions en ce sens au gouvernement le 25 janvier, mais la question a été reportée. Elle sera à nouveau examinée le 15 mars.

Mme Olga Zrihen (PS). – En fait, le dispositif d'inscription est un peu comme un marronnier qui ressort toujours en mars, même si ce n'est pas la saison des marronniers. Ce qui serait bien, c'est peut-être que nous puissions vivre cette année une période beaucoup plus sereine à cet égard, sans se retrouver à nouveau en difficulté et réexpliquer l'enjeu et le pourquoi. On pourra ainsi peut-être éviter la «saga» habituelle, surtout pour les enfants à qui ce stress énorme est communiqué. On voit toujours dans les médias des images d'enfants complètement angoissés, qui se demandent ce qui va leur arriver. Je pense qu'il y a là un travail à faire et je ne peux que souhaiter que nous n'ayons pas ce genre de problèmes cette année. Peut-être qu'un état des lieux régulier de votre part nous permettrait aussi d'avancer avec beaucoup plus de calme et de sérénité.

3.16 Question de Mme Valérie Warzée-Caverenne à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Temps d'étude et de mémorisation en classe»

Mme Valérie Warzée-Caverenne (MR). – Dans une carte blanche du 13 février, un ancien directeur fait le constat que la remédiation n'est pas l'option la plus efficace pour faire acquérir à tous les élèves les connaissances indispensables, car, faute de budget suffisant, l'accompagnement individualisé n'est à ce stade pas proposé. Or, il est selon lui un gage déterminant pour le succès de la remédiation. En réalité, l'étude après l'école est de plus en plus difficile pour les enfants et les adolescents qui réservent peu de temps à l'étude et à la mémorisation après les heures de cours. C'est ainsi que pour cet ancien professeur, qu'ils soient en «mode écoute» ou en «mode production», la plupart des enfants et adolescents ne profitent des longues heures de classe que dans une proportion réduite. Beaucoup de temps serait perdu.

Une alternative est suggérée: faire étudier les élèves en classe pendant une dizaine de minutes sur une portion de la matière vue le jour même et dont le professeur juge la mémorisation nécessaire. Ce temps d'étude serait suivi d'une brève interrogation de cinq minutes, reprise éventuellement le lendemain, qui elle-même serait ultérieurement suivie d'un bilan récapitulatif. Évidemment, au fil des années, l'élève devrait réaliser que le temps d'étude en classe doit être complété en soirée pour acquérir toutes les connaissances nécessaires.

D'après M. Mogenet, pour y parvenir, trois obstacles devraient être levés ou en tout cas démythifiés, à savoir que les professeurs seraient gênés de «ne rien faire» pendant que leurs élèves étudient en classe; qu'ils auraient besoin inconsciemment d'un certain niveau d'échec pour ne pas se faire mal voir ou pour avoir le sentiment d'avoir atteint le bon niveau avec la bonne exigence et qu'ils seraient soumis à une forme de «dictature des programmes».

Madame la Ministre, que pensez-vous de cette analyse? Qu'est-il prévu aujourd'hui pour aller dans le sens suggéré par l'auteur? Comment vous positionnez-vous face à l'établissement généralisé de temps d'étude et de mémorisation en classe? Plus généralement, comment invitez-vous et outillez-vous les écoles à faire du temps de classe un moment d'apprentissage effectif de mémorisation utile, en vue d'acquérir les connaissances nécessaires?

Pour ce qui est des travaux du Pacte, ce sujet amène naturellement à faire le lien avec la vision d'apprentissage au sein du tronc commun. Le document du Groupe central du 7 mars nous apprend que les grilles horaires des élèves devront comporter des plages destinées aux dispositifs de remédiation, consolidation et dépassement. L'interprétation de ces propos doit-elle amener à considérer que ces plages seront complètement dissociées des heures de cours en tant que telles ou plutôt imbriquées? N'estimez-vous pas que, si l'on augmente le temps d'étude et de mémorisation en classe, l'augmentation, coûteuse, des pé-

riodes nécessaires à la remédiation ne serait pas forcément indispensable?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Comme le souligne l'auteur de la carte blanche, les devoirs à la maison ne constituent pas le meilleur dispositif d'apprentissage ni la meilleure réponse aux difficultés de l'élève. Pourtant, les acteurs éducatifs, les enseignants, les parents même, tiennent à la réalisation des devoirs. Ils y voient un moment de consolidation des apprentissages, l'opportunité de travailler en autonomie ou encore un moyen de communication entre l'école et la maison. Les recherches sur la réalisation effective des devoirs montrent qu'un faible pourcentage d'élèves les réalisent seuls et que, pour beaucoup, c'est un moment de compréhension de concepts qui, sans doute, auraient dû être compris en classe. Outre les arguments avancés par M. Mogenet – société des loisirs et des réseaux sociaux –, les devoirs participent également à la privatisation de l'école, puisque beaucoup ont recours, selon leurs moyens, à des cours particuliers ou des services en ligne – on assiste à une «Uberisation» des devoirs.

Le projet d'avis n° 3 compte plusieurs mesures articulées pour assurer les apprentissages, incluant le renforcement du tronc commun, le développement d'outils de diagnostic tel que le dossier d'accompagnement de l'élève, la personnalisation des apprentissages à travers des approches pédagogiques variées, différenciées, l'évaluation formative, le développement d'innovations pédagogiques, le renforcement du dialogue famille-école, etc.

La remédiation n'est donc pas une mesure isolée et ne se conçoit pas comme du rattrapage en dehors de la classe. Ce projet d'avis considère la remédiation comme partie intégrante des modalités d'enseignement et d'apprentissage, de manière à répondre aux différences de rythme et de style d'apprentissage des élèves. Elle est personnalisée, qu'elle soit organisée de manière individuelle ou collective. Elle peut être organisée aussi de manière préventive, immédiate ou différée, de préférence par un enseignant titulaire ou un collègue, par un intervenant dont la compétence est reconnue par l'équipe éducative, par les pairs, tutorats ou parrainages. Elle est organisée de préférence en classe et de manière coordonnée avec l'ensemble de l'équipe éducative.

De plus, le Groupe central, en page 5 de son avis n° 3, propose d'instaurer, dans le cadre du tronc commun, ce fameux dispositif dont je vous avais parlé: remédiation, consolidation, dépassement. Les élèves d'une même classe pourront être encadrés, séparés ou regroupés, en fonction de leur rythme d'apprentissage des matières, pendant des périodes consacrées à la remédiation au dépassement. Ces périodes ne sont ni prédéterminées ni figées dans l'ensemble d'une année. Elles se combinent en permettant à l'élève de disposer d'une remédiation dans un domaine ou d'en approfondir

un autre.

Enfin, des modalités de remédiation supplémentaire, hors du temps de classe et dans le temps scolaire, sont également prévues. Ces actions visent avant tout à remettre au cœur du travail de l'enseignant le soutien aux apprentissages et aussi de responsabiliser les élèves eux-mêmes – c'est important de le redire – face à leurs apprentissages. Je voudrais souligner que ces changements de posture dépassent le cadre scolaire parce qu'ils requièrent un changement de mentalité profond chez les acteurs, comme les parents, mais de manière plus générale, au sein de la société.

Mme Valérie Warzée-Caverenne (MR). – Merci pour votre réponse qui montre bien que la remédiation n'est pas un rattrapage, mais qu'elle fait partie d'un processus complet.

La mémorisation peut également être considérée comme un outil d'apprentissage. Certaines écoles mettent à la disposition des élèves des informations sur la manière d'étudier. La réflexion autour de la mémorisation me semble particulièrement intéressante. Dans l'enseignement obligatoire, le savoir-faire et le savoir-être ont aujourd'hui une place prépondérante par rapport aux savoirs, qu'on estime suffisamment connus pour pouvoir les mettre en application dans les évaluations. Toutefois, lorsque l'élève entame des études supérieures et qu'il doit mémoriser une imposante quantité de matière, il est fort perturbé, car c'est une compétence qu'il n'a pas apprise dans l'enseignement obligatoire. Dès lors, il me semblerait intéressant d'insérer cette pratique au cours de l'enseignement obligatoire, afin de préparer au mieux nos élèves aux études universitaires, notamment.

3.17 Question de Mme Valérie Warzée-Caverenne à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Mission de sensibilisation des jeunes aux métiers de bouche de l'ASBL Epicuris»

Mme Valérie Warzée-Caverenne (MR). – Créée en 2004 à la suite d'un partenariat entre diverses institutions, l'ASBL Epicuris a pour vocation de présenter un nouveau concept dans le domaine de la formation: un centre de compétence dédié aux métiers de la bouche. De fait, l'ASBL Epicuris utilise une approche ouverte et multifonctionnelle, offrant un lieu de formation moderne, fixe ou mobile, ainsi qu'un espace dédié à la connaissance et au savoir-faire.

Une des missions d'Epicuris consiste à sensibiliser les jeunes aux métiers de bouche. Pour ce faire, le centre propose des stages de découverte ou des séances d'information destinées aux élèves de cinquième et de sixième année de l'enseignement fondamental et du premier degré du secondaire. Ces stages permettent aux jeunes

de découvrir les métiers de boulanger, pâtissier, boucher-charcutier ou encore traiteur, des secteurs souvent peu ou mal connus et faisant face à des difficultés pour recruter le personnel adéquat en raison de la pénurie de main-d'œuvre. Concrètement, ces stages s'articulent autour d'activités en ateliers, de rencontres avec des artisans et de jeux, afin d'offrir un apprentissage concret des métiers en abordant des thèmes actuels tels que l'environnement, la sécurité, l'hygiène, la responsabilité, les goûts et les saveurs.

Madame la Ministre, que pensez-vous de cet outil de sensibilisation des plus jeunes aux métiers de la bouche que constitue Epicuris? J'ai évoqué plus tôt le partenariat entre Epicuris et diverses institutions telles que l'IFAPME et le FOREM. Pouvez-vous faire le point sur la synergie entre l'école qualifiante en Fédération Wallonie-Bruxelles et au niveau provincial et ce centre de compétence?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – En mars 2014, nous avons renouvelé l'accord de coopération entre la Région wallonne et la Fédération Wallonie-Bruxelles, relatif à l'équipement mis à disposition pour la refondation de l'enseignement qualifiant. Cet accord concerne la collaboration entre les centres de technologies avancées (CTA) et les centres de compétence (CDC). Il vise à refonder l'enseignement qualifiant et se base sur différentes actions: la mise à disposition par les CDC et les CTA d'une offre de formation destinée aux publics cibles de l'école, la promotion d'activités de sensibilisation aux métiers techniques, notamment pour les élèves du dernier cycle de l'enseignement primaire et du premier degré de l'enseignement secondaire. Dans votre question, vous faites allusion à la mission de sensibilisation de l'ASBL Epicuris. C'est bien dans ce but qu'elle organise ces stages.

Je me réjouis que de telles activités soient proposées aux jeunes, à un âge où ils recherchent une orientation professionnelle. Que des thèmes actuels comme l'environnement, la sécurité et l'hygiène soient abordés me comble encore davantage. En effet, c'est en ayant conscience de leurs responsabilités que les jeunes bâtiront notre monde futur. Comme vous l'aurez constaté dans la toute dernière version de l'avis n° 3, la sensibilisation aux aspects technologiques des métiers d'aujourd'hui et de demain est vraiment une priorité dans le parcours des jeunes étudiants. De telles activités sont bien entendu en phase avec les activités d'orientation que nous souhaitons inclure dans le tronc commun. Le CDC dont vous parlez est donc complémentaire des quatre CTA du secteur de l'horeca. Son offre de formation rencontre un franc succès auprès des établissements scolaires de la province de Liège, ainsi que dans les autres zones de la Fédération Wallonie-Bruxelles. En 2015, 40 000 heures de formation ont été dispensées aux étudiants de l'enseignement qualifiant

et nous souhaitons poursuivre dans la même voie.

Mme Valérie Warzée-Caverenne (MR). – Comme vous, Madame la Ministre, je considère ce partenariat avec la Région wallonne et ses centres de formation comme une opportunité. Je suis particulièrement intéressée par le travail réalisé avec les enfants de fin de primaire et de début d'humanité. Dans le cadre de notre tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire, serait-il opportun d'envisager un partenariat entre la Fédération Wallonie-Bruxelles et ce type d'institutions? Cela permettrait une ouverture sur des métiers et, au travers des ateliers qu'ils proposent, sur des pratiques qui n'ont pas cours dans l'enseignement fondamental actuel. Par exemple, dans ma commune, nous avons déjà fait appel à un conducteur de semi-remorque pour sensibiliser les élèves de fin de primaire à ces métiers moins connus.

3.18 Question de Mme Jacqueline Galant à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Absentéisme des enseignants»

Mme Jacqueline Galant (MR). – Madame la Ministre, depuis deux ans, le nombre de jours d'absence des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles a énormément augmenté. Cet accroissement, de quelque 10 % par rapport aux deux années précédentes, affecte toutes les tranches d'âge du corps enseignant, mais se fait surtout ressentir dans les tranches des 40-49 ans et surtout 50-65 ans.

Ces absences se ressentent énormément en province de Hainaut et sont liées à des maladies liées au travail, telles que le stress, la dépression et le burn-out. Le manque de bien-être dans l'enseignement est généralement une cause de cette hausse de l'absentéisme. Par exemple, il est reconnu que l'évaluation des enseignants est l'une des sources les plus importantes de burn-out. Loin de minimiser ce phénomène, il nous paraît inquiétant que l'école devienne un secteur public dans lequel les enseignants connaîtraient du déplaisir à accomplir leur fonction alors qu'il faudrait, au contraire, les soutenir dans leur tâche.

Le troisième avis du Groupe central prendra-t-il en considération cet enjeu majeur pour le maintien d'une scolarité publique efficace et dynamique? Le bien-être des enseignants va-t-il être davantage pris en considération pour pallier l'absentéisme grandissant dans le milieu de l'enseignement? Le gouvernement va-t-il, pour ce faire, mobiliser des moyens spécifiques et adopter des actions concrètes pour améliorer la situation des enseignants, leur prodiguer un environnement de travail plus satisfaisant et faire diminuer le taux d'absentéisme?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Madame, les questions de la revalo-

risation du métier, de l'amélioration de son attractivité et de la satisfaction professionnelle des enseignants ont été débattues lors des travaux du Pacte. L'avis n° 3, tel qu'il a été rendu par le Groupe central la semaine dernière avec ses différentes modifications, énonce une série de modifications qui ont pour but de faire évoluer ce métier. Ces orientations portent sur plusieurs aspects: les formations tant initiale que continuée, la stabilisation plus rapide des enseignants débutants, le développement du travail collaboratif, le renforcement des soutiens et de l'accompagnement à l'enseignant, et, enfin, la création d'une nouvelle étape dans la carrière des enseignants. Outre l'enseignant débutant et en fin de carrière, l'enseignant expérimenté pourrait jouer d'autres rôles que ceux qu'il a aujourd'hui. N'oublions pas non plus toutes les propositions sur la qualité de vie à l'école et sur les infrastructures scolaires qui ont un impact important sur le bien-être des enseignants et sur leur situation personnelle.

Les membres du Groupe central ont jusqu'au 20 mars pour consulter leurs instances. Cet avis finalisé sera présenté au gouvernement le 22 mars et au Parlement la semaine suivante – si tout va bien – en présence des membres du Groupe central. L'avis a bien pris en compte la situation des enseignants. Ces mesures ne sont pas ponctuelles, puisqu'il s'agit bien d'une vision plus large de ce qui peut être fait pour améliorer le métier.

Mme Jacqueline Galant (MR). – Madame la Ministre, je suivrai tout cela de près. La question du bien-être au travail se pose évidemment, mais aussi celle du remplacement des enseignants malades. C'est souvent le parcours du combattant. Nous avons, d'un côté, le bien-être de l'enseignant, et de l'autre, la nécessité d'organiser l'enseignement. Étant moi-même présidente d'un pouvoir organisateur avec trois écoles primaires, je peux vous assurer que, lorsqu'un enseignant est malade, il est souvent très compliqué de trouver un remplaçant. Ceci perturbe l'organisation de l'école et gêne les élèves qui doivent s'habituer à de nouvelles têtes à de nombreuses reprises.

3.19 Question de Mme Jacqueline Galant à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Enfants sourds et malentendants dans l'enseignement ordinaire»

Mme Jacqueline Galant (MR). – Madame la Ministre, l'Association des parents d'enfants déficients auditifs francophones (APEDAF) est subsidiée par la Fédération Wallonie-Bruxelles et doit également trouver des ressources propres. Le projet que l'association propose est très inclusif. Il vise à aider les enfants sourds et malentendants à s'intégrer dans des classes de l'enseignement ordinaire. L'accompagnement en classe permet aux élèves sourds de suivre une scolarité normale, en

évitant de tomber dès le plus jeune âge dans un enseignement spécialisé. Cette association déploie son activité sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Quelles sont vos actions auprès de cette association, afin de pérenniser ce beau projet d'inclusion qui, à mon sens, est une réelle politique d'intégration scolaire? Chaque année, l'association peut accompagner une soixantaine d'élèves déficients auditifs. Quelles sont les pistes d'amélioration possibles pour augmenter la part d'élèves malentendants dans l'enseignement ordinaire?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Dans l'enseignement spécialisé, treize établissements ou implantations accueillent, tous réseaux confondus, 1 143 élèves relevant de l'enseignement de type 7, qui répond aux besoins éducatifs et de formation des enfants et adolescents qui présentent des difficultés auditives. Ils sont répartis comme suit: 700 dans un établissement d'enseignement fondamental, 443 dans le secondaire.

L'enseignement de type 7 accueille également des élèves qui ont un trouble sévère du langage et qui bénéficient d'une pédagogie adaptée pour des élèves aphasiques ou dysphasiques. Par ailleurs, l'enseignement spécialisé accompagne aussi, grâce au processus d'intégration, 262 élèves qui relèvent de l'enseignement de type 7. En ce qui concerne l'enseignement ordinaire, vous trouverez la répartition de ces élèves dans le document que je puis vous remettre ici.

Par ailleurs, on peut bien sûr ajouter à ces élèves en intégration ceux qui fréquentent l'Institut Sainte-Marie à Namur et bénéficient d'un enseignement bilingue français-langue des signes. Dans ces classes, les élèves sourds acquièrent, par le canal de la langue des signes, tous les savoirs ordinaires. Deux enseignants s'y livrent à une action coordonnée, l'un en français, l'autre en langue des signes. Les résultats de cette pédagogie adaptée sont particulièrement intéressants – nous avons pu visiter ces classes avec cette commission. Les conditions pour organiser un cursus complet en classe bilingue français-langue des signes sont rencontrées depuis cette année scolaire. À l'avenir, cela devrait permettre à d'autres établissements d'organiser cette modalité d'accompagnement.

J'ajouterai que tous les élèves sourds et malentendants ne sont pas répertoriés dans l'enseignement ordinaire: certains portent en effet un implant cochléaire et sont scolarisés sans aide particulière, alors que d'autres font appel aux services régionaux d'aide à l'intégration qui peuvent soutenir les écoles dans la mise en place d'aménagements raisonnables spécifiques à la surdité.

En ce qui concerne l'APEDAF, son objectif est l'épanouissement de l'élève sourd et malen-

tendant et de sa famille. Elle l'atteint à travers trois axes: le soutien parental, le soutien pédagogique de l'enfant dans l'enseignement ordinaire et la sensibilisation du grand public. Pour ce dernier axe, l'ASBL reçoit une subvention du secteur de l'éducation permanente pour les emplois, les activités et le fonctionnement.

L'aide pédagogique est apportée à tous les niveaux scolaires et est adaptée aux projets des parents et aux besoins de l'enfant. Pour les élèves oralistes, elle consiste en un codage en langage parlé complété (LPC) ou en alphabet des kinèmes assistés (AKA). Pour les élèves qui signent, elle consiste en une traduction simultanée des différentes disciplines en langue des signes. Ces dispositifs sont établis pour que l'élève sourd se réapproprie sa scolarité et son autonomie, pour qu'il prenne lui-même en charge son travail journalier. Pour organiser ces aides pédagogiques, l'APEDAF reçoit un subside ACS (agent contractuel subventionné) de la Région de Bruxelles-Capitale pour 4,5 équivalents temps plein (ETP), et un subside APE (aide à la promotion de l'emploi) de la Région wallonne pour 11 ETP.

De mon côté, comme mes prédécesseurs, je soutiens le projet «Bébé, bambin sourds bouquinent...». Les séances de lecture organisées permettent aux enfants d'approprier les mots, le langage et l'écrit. Bien plus qu'une traduction, chaque histoire contée simultanément en langue orale et en langue des signes offre aux enfants l'opportunité de découvrir et de se familiariser avec une autre culture, une autre façon de communiquer.

Une nouvelle demande de subsides liée à l'inclusion des élèves sourds dans l'enseignement ordinaire devrait me parvenir dans les prochaines semaines. Mon cabinet est en contact régulier avec cette association. Consciente du travail de cette ASBL, je puis vous dire que j'y serai particulièrement attentive.

Mme Jacqueline Galant (MR). – Je vous remercie, Madame la Ministre. Il est en effet important que cette association soit soutenue: au moins les enfants ayant une audition déficiente ont-ils l'impression d'avoir une scolarité plus ou moins normale. C'est donc un projet primordial.

Mme la présidente. – Je propose de suspendre l'heure des questions et interpellations.

– L'heure des questions et interpellations est suspendue à 12h50 et est reprise à 14h05.

(Mme Valérie Warzée-Caverenne prend la présidence)

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

3.20 Question de Mme Latifa Gahouchi à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Dérogrations

pour les sportifs d'élite»

Mme Latifa Gahouchi (PS). – Nous connaissons les exigences du sport de haut niveau. Ces exigences peuvent être d'ordre physique ou psychologique, ou encore liées à l'organisation et aux aménagements des horaires. Pour nos élèves qui ont le statut d'espoir ou de sportif de haut niveau, il faut pouvoir jongler entre les cours, les entraînements, les compétitions et la récupération. Si notre système scolaire autorise une certaine souplesse pour permettre à ces jeunes d'exprimer leurs talents sportifs, il semble toutefois qu'il y ait des disparités en fonction des disciplines.

Il me revient par exemple que les nageurs et nageuses n'ont jamais droit à la dérogation en éducation physique. Si le cours de natation occupe une place particulière dans notre enseignement, il me paraît bizarre que les nageurs de haut niveau soient considérés autrement que leurs homologues d'autres disciplines. Il me revient également que pour les Foot-Élite-Études (FEE), les élèves qui font leur parcours scolaire en technique de qualification n'ont pas de dérogation dans leur option et que les aménagements d'horaires sont donc difficiles.

Madame la Ministre, pouvez-vous me confirmer s'il existe des différences entre les disciplines sportives pour des athlètes de statut identique? La circulaire 4951 organise le cadre de ces dispenses. Pouvez-vous m'indiquer s'il existe une forme de jurisprudence pour la prise des décisions ou pour l'appréciation par discipline, ou s'il s'agit d'un examen au cas par cas en fonction des spécificités propres à chaque situation?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – La réglementation permet aux élèves qui ont été reconnus par le ministre des Sports en tant qu'espoir sportif, sportif de haut niveau ou partenaire d'entraînement de bénéficier d'aménagements de leur grille horaire afin de pouvoir concilier au mieux un cursus scolaire avec une pratique sportive intensive. À cet égard, j'attire votre attention sur le fait qu'il n'existe pas de différences entre les disciplines sportives pour les élèves de l'enseignement secondaire qui disposent d'un statut identique. Par contre, il y a effectivement des différences dans l'aménagement de la grille horaire de l'élève, selon la forme d'enseignement fréquenté par ce dernier.

Le statut d'espoir sportif, sportif de haut niveau ou partenaire d'entraînement permet aux élèves de l'enseignement secondaire concerné, quelle que soit la forme d'enseignement qu'ils fréquentent et quelle que soit la discipline sportive pour laquelle ce statut leur est octroyé, de remplacer le cours d'éducation physique de la formation commune par des périodes d'entraînement sportif.

Les élèves des 2^e et 3^e années de l'enseignement secondaire général et technique de transition disposant d'un des trois statuts peuvent

remplacer une ou plusieurs options par des périodes d'entraînement sportif, en plus du cours d'éducation physique de la formation commune. Cette possibilité n'est cependant pas ouverte aux élèves des 2^e et 3^e degrés de l'enseignement technique de qualification. Voilà sans doute la différence que vous soulignez.

Compte tenu du nombre important de périodes de cours pratiques et de la qualification qui sanctionne la scolarité de ces élèves, il n'est pas indiqué que ces périodes puissent être remplacées par des périodes d'entraînement sportif.

Mme Latifa Gahouchi (PS). – Merci, Madame la Ministre. J'ai bien entendu qu'il n'y avait pas de différences entre les aménagements de la grille horaire pour le secondaire supérieur, mais bien en ce qui concerne la 2^e et la 3^e année du degré qualifiant, à cause des cours pratiques.

Vous n'avez pas répondu à ma question portant sur la différence entre le Foot-Élite-Études (FEE) et les nageurs. Nous sommes confrontés à ce cas précis dans un athénée de Charleroi où des nageuses courageuses ne bénéficient pas de cet aménagement horaire pour les deux heures d'éducation physique. Cela m'inquiète beaucoup et cela inquiète également les enseignants et la direction de leur école qui sont soucieux de leur état de santé et de fatigue puisque ces nageuses sont contraintes d'aller à la piscine à 7h00 du matin pour pouvoir intégrer les cours à 8h30. Il est pourtant évident qu'elles ont presté les deux heures d'éducation physique requises, car elles s'entraînent tous les jours, matin et soir. Qu'en est-il, Madame la Ministre, de la situation de ces nageuses?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – À ma connaissance, il n'y a pas de différence entre les disciplines. La question est de savoir si les nageuses dont vous parlez sont reconnues comme espoirs sportifs ou comme sportives de haut niveau.

Mme Latifa Gahouchi (PS). – Elles sont reconnues comme espoirs sportifs.

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Dans ce cas, il faudrait faire remonter ce cas particulier vers le cabinet ou l'administration.

Mme Latifa Gahouchi (PS). – Je demanderai à la direction de faire le nécessaire. Je vous remercie.

(Mme Gahouchi, présidente, reprend la présidence)

3.21 Question de Mme Valérie Warzée-Caverenne à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Conséquences pédagogiques et motivation des jeunes directeurs à la suite des changements de direction

dans le réseau WBE»

Mme Valérie Warzée-Caverenne (MR). – Le décret du 2 février 2007 dispose, pour le réseau Wallonie-Bruxelles-Enseignement (WBE), la prévalence d'un candidat directeur par rapport à un directeur ayant moins d'ancienneté, même si ce dernier est déjà en poste. Des situations interpellantes en découlent et ont d'ailleurs été dénoncées par des acteurs de terrain. Le Groupe central du Pacte pour un enseignement d'excellence suggère d'ailleurs une réforme sur ce point. En attendant, l'application de ce décret vient récemment d'avoir comme effet un certain nombre de changements d'équipes de direction dans les écoles tant fondamentales que secondaires début janvier.

Madame la Ministre, quel est votre sentiment sur les conséquences pédagogiques de ces changements de direction basés sur le simple critère de l'ancienneté? Pouvez-vous nous communiquer le nombre de changements opérés récemment? J'ai entendu qu'il y en avait eu quarante. C'est énorme! Comment vos services et vous-même, en tant que pouvoir organisateur, mettez-vous tout en œuvre pour assurer la meilleure transition possible? Avez-vous pris connaissance de situations problématiques où un directeur compétent et apprécié se voit remplacer par quelqu'un d'autre ayant cumulé davantage d'ancienneté? Quelles possibilités de recours existent? Comment intervenez-vous éventuellement pour privilégier la continuité pédagogique quand cela s'avère nécessaire et attendu par les acteurs eux-mêmes?

Pouvez-vous faire le point sur l'effet pédagogique de l'application du décret? Face aux situations interpellantes et démotivantes qu'il peut générer, comment pouvez-vous agir dès aujourd'hui? Quelle est votre ambition? En attendant que le Pacte produise éventuellement un jour ses effets sur ce point, comment, concrètement, des mesures actuelles permettront-elles de déjà contrebalancer ces effets négatifs? Comment estimez-vous pouvoir agir à court terme pour motiver les jeunes directeurs et les jeunes candidats, mais aussi les équipes éducatives, tout en préservant la confiance des parents pour l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Madame, je ne voudrais pas minimiser les conséquences négatives du statut actuel, notamment sur l'instabilité des équipes de direction et des équipes pédagogiques qui résulte de l'appel aux candidats dans les fonctions de chef d'établissement du réseau WBE. J'aimerais cependant apporter quelques nuances. Sur quarante-deux changements opérés lors du dernier appel, presque la moitié des changements d'affectation consécutifs à l'appel d'octobre et acceptés avec prise d'effet au 1^{er} janvier résulte de départs à la retraite, de demandes de rapprochement du domicile, de démissions au 31 décembre et de départs vers l'inspection générale. Les changements sont

bien réels, mais je ne pense pas que la démotivation soit l'apanage des jeunes directeurs. En effet, des directeurs avec plus d'ancienneté de service et très investis dans leur école peuvent aussi être victimes d'un changement à la suite d'un appel à candidatures.

L'aspect géographique joue aussi un rôle. En effet, si un jeune directeur souhaite effectuer un court déplacement entre son domicile et l'école, il est un fait certain qu'il aura plus de chance de ne pas obtenir une situation stable à moyenne échéance. Les possibilités de recours auprès du Conseil d'État sont prévues pour les candidats qui s'estiment lésés. Les changements ont lieu le 1^{er} janvier afin d'éviter l'arrivée de nouvelles directions au 1^{er} juillet ou au 1^{er} septembre, ce qui pourrait être plus problématique notamment pour les projets pédagogiques. Cet élément peut paraître perturbant pour certains, mais le changement de direction en début d'année civile se fait alors que le reste de l'équipe pédagogique et éducative demeure en place. Les avis sont partagés.

J'ai créé, à partir du 1^{er} janvier 2017, une nouvelle fonction, celle de «préfet coordonnateur transversal», afin d'améliorer l'accompagnement des directeurs. Cette fonction a en effet dans ses compétences l'accompagnement des directions d'école au niveau pédagogique, administratif et relationnel, la présence sur le terrain en cas de nécessité, ou l'organisation des formations en cours de carrière. Ce sont, me semble-t-il, des aides précieuses pour les directions, jeunes ou moins jeunes. Ceci augmentera aussi la motivation des directions. Je tiens également à rappeler que j'ai décidé de passer de six préfets coordonnateurs de zone à dix et que j'ai fait ajouter quatre nouveaux directeurs-coordonnateurs de zone pour l'enseignement fondamental. Cette dernière mesure répond à une demande claire exprimée par les directeurs des écoles fondamentales autonomes du réseau WBE.

Enfin, vous me demandez si nous avons prévu de changer le statut. Je ne dispose encore d'aucun texte. Par contre, dans le cadre de la scission entre le pouvoir organisateur et le pouvoir régulateur, ce qu'on appelle la «scission AGE-WBE», une réflexion est en cours sur une modification du statut et des modalités d'appel afin d'assurer une plus grande stabilité pédagogique aux établissements.

Mme Valérie Warzée-Caverenne (MR). – Madame la Ministre, vous avez évoqué quarante-deux changements à la suite de l'appel du mois d'octobre. C'est énorme. Vous l'avez dit, nous pouvons contester la pertinence de la date des changements. Personnellement, en tant que pouvoir organisateur, je préférerais que le changement s'opère en juillet pour avoir le temps de préparer la rentrée scolaire. En effet, les équipes sont en place pour une année scolaire et voir arriver quelqu'un de nouveau au milieu de l'année peut s'avérer problématique et susciter la défiance des

parents ou nuire à la stabilité des équipes et au développement de projets à long terme. La question des changements n'est pas nouvelle. La durée moyenne d'un mandat de direction semble tourner autour de trois ans. Est-ce la durée minimale? Je l'ignore. En tout cas, une telle instabilité rend difficile la mise sur pied d'un projet à long terme.

Il serait intéressant d'évaluer les différences de statut selon les réseaux. Il faudrait peut-être mettre tous ces statuts en perspective. La possibilité pour les directeurs de changer d'affectation n'est pas du tout évidente pour l'enseignement organisé par les communes, car le nombre d'écoles est peu élevé et rend vraiment étonnant le nombre de changements de direction intervenant dans l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles. C'est la règle des deux poids, deux mesures, tout à fait dommageable selon moi. Une plus grande stabilité est souhaitable. Lors de la confection de votre prochain décret, il me semble nécessaire de procéder à une évaluation pour éviter ce type de problème tout à fait déstabilisant pour l'équipe pédagogique

3.22 Question de Mme Valérie Warzée-Caverenne à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Devenir de l'Athénée royal et de l'ITCF de Dinant: impact sur l'emploi et la gestion des bâtiments scolaires»

Mme Valérie Warzée-Caverenne (MR). – Le recensement des élèves opéré récemment remet en question le devenir des établissements de l'Athénée royal Adolphe Sax et de l'Institut technique de la Communauté française d'Herbucienne à Dinant. Il semble bien que le maintien de deux sites distincts soit compromis. Dès lors, Madame la Ministre, pouvez-vous dresser l'état des lieux de la situation? Envisagez-vous une fusion? Le cas échéant, pouvez-vous nous décrire les modalités et la procédure en vigueur? Quelles sont les conséquences pour l'emploi? Comment l'ordre de dévolution des postes sera-t-il établi pour les enseignants? Le sera-t-il sur la base de l'ancienneté? Quelle est l'implication de la Société publique d'administration des bâtiments scolaires (SPABS) dans le dossier?

En réponse à ma question écrite du 24 novembre 2016 sur la gestion de l'affectation des locaux et bâtiments de l'enseignement officiel, vous me répondiez qu'un plan d'optimisation du patrimoine scolaire du réseau Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) était en cours avec comme objectif de vérifier l'utilisation des bâtiments sur tous les sites et de relever ceux qui ont des surfaces excédentaires, le gouvernement ayant affiché sa volonté d'optimiser sa politique de gestion des locaux et bâtiments. Pouvez-vous faire le point sur ce plan d'optimisation et, en l'espèce, sur l'impact pour la gestion des bâti-

ments de l'éventuelle fusion des deux écoles dinantaises? Il me semble que l'agenda du gouvernement de cette semaine comprenait un point relatif à l'optimisation de l'utilisation des surfaces des établissements scolaires et à l'analyse, à l'opportunité et au coût de réalisation d'un cadastre de ces dernières.

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – J'ai décidé d'entamer la procédure de fusion par absorption de l'Athénée royal Adolphe Sax de Dinant par l'Institut technique d'Herbucienne de Dinant, sur la base de l'avis émis par le Conseil général de l'enseignement secondaire en 2016. En effet, lors du comptage du 15 janvier 2017, le nombre d'élèves régulièrement inscrits était de 197 pour l'Institut technique et de 337 pour l'Athénée.

Le Comité de concertation de base (CoCoBa) concernant le personnel enseignant et le personnel administratif et ouvrier se déroule normalement. Le premier a eu lieu le 12 décembre 2016, le second ce 30 janvier et le dernier ce 7 mars. Le prochain aura lieu le 21 avril. Mon souhait est que la concertation s'effectue régulièrement. Les séances sont présidées par le directeur général adjoint en présence de l'un de mes collaborateurs.

Il est encore un peu tôt pour connaître les incidences pour l'emploi, mais cette fusion est complémentaire puisqu'elle concerne deux écoles avec des options et des sections différentes. Ce travail d'étude des incidences sur l'emploi est actuellement réalisé au sein de l'administration. La possibilité a été donnée aux membres du personnel de demander un changement d'affectation, par mesure conservatoire. Autrement dit, lors de la commission zonale d'affectation des emplois du mois de mars prochain, lorsque la situation administrative de chaque membre du personnel sera connue de l'administration, chaque dossier de changement d'affectation rentré fera l'objet d'une attention particulière permettant au membre du personnel de revenir sur sa décision de changer d'école.

Le processus d'optimisation des bâtiments scolaires se poursuit. La première étape a permis d'établir des ratios pour l'ensemble du parc du réseau WBE. La deuxième étape est en cours et vise à vérifier la conformité des établissements qui semblent disposer de surfaces excédentaires avec l'arrêté relatif aux normes physiques et financières. Pour certains établissements, le calcul de la norme physique amène à réaliser une troisième étape au travers d'une analyse approfondie de l'occupation des lieux et des caractéristiques architecturales spécifiques. Lorsqu'après analyse, il est conclu qu'une réorganisation se justifie, un projet est établi en partenariat avec les services de l'enseignement et des infrastructures. Vu le très grand nombre de sites occupés par le réseau WBE, ces études sont prioritaires et les établissements de Dinant n'ont pas encore fait l'objet d'une étude approfondie dans ce cadre.

Mme Valérie Warzée-Caverenne (MR). – J'imagine que l'analyse des infrastructures scolaires viendra dans la foulée. Cette fusion d'écoles est aussi l'occasion de revoir l'opportunité de garder ou pas telle et telle infrastructure. Je suppose que la fusion n'empêche pas de conserver une petite implantation pour une partie des niveaux d'enseignement.

Je pense qu'il est important, dans le cas d'une fusion comme celle-ci, de communiquer et d'être transparent vis-à-vis du personnel. Il semble que ce soit le cas. Un manque d'information peut engendrer des craintes au sein du personnel, ce qui n'est pas le but. De plus, dans le cas qui nous occupe, le processus est rationalisé pour justement permettre d'avoir encore un pôle d'enseignement efficace et à la disposition des élèves.

3.23 Question de Mme Valérie Warzée-Caverenne à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Fusion d'écoles de réseaux différents»

Mme Valérie Warzée-Caverenne (MR). – Madame la Ministre, pouvez-vous faire le point sur la concrétisation des travaux relatifs à la création de pouvoirs organisateurs multiréseaux, qui doit permettre à la Fédération Wallonie-Bruxelles de s'associer à d'autres personnes publiques, voire à des personnes privées, au sein de pouvoirs organisateurs multiréseaux?

Qu'en est-il également de la réflexion relative à la fusion d'écoles de réseaux différents? L'avis n° 3 du Groupe central n'évoquant pas clairement cette possibilité, pouvez-vous nous préciser votre volonté à ce sujet? Les situations en zone rurale où certains niveaux ne peuvent que difficilement être proposés aux familles, faute d'une population scolaire suffisante, amènent de plus en plus à envisager des fusions d'établissements de réseaux différents. Madame la Ministre, comment soutenez-vous les établissements qui, sur une base volontaire, envisagent de fusionner pour permettre à un maximum de communes de proposer tous les niveaux?

Quand on voit, par exemple, au niveau de la commission centrale de gestion des emplois, le nombre d'enseignants en langues qui perdent des heures et qui sont mis en disponibilité faute de place dans leur réseau, ne faudrait-il pas permettre à ceux-ci de donner cours dans d'autres réseaux que le leur et, par extension, dans d'autres degrés, par exemple du primaire au secondaire inférieur?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Aujourd'hui, la réglementation qui permet à une école de fusionner avec une ou plusieurs écoles ne peut s'envisager qu'en respectant d'autres règles de droit, comme celles relatives au statut des membres du personnel et à la neutralité de l'enseignement qui sont propres à chaque ré-

seau. Cette contrainte constitue donc un frein à la fusion de plusieurs écoles issues de réseaux différents. Je suis néanmoins très consciente des difficultés vécues par certaines écoles de proximité dont la baisse de population scolaire aboutit souvent à des fermetures et à des conséquences dommageables pour l'emploi des membres du personnel ainsi que pour la scolarité des élèves.

J'ai d'ailleurs rencontré, lors d'une présentation du Pacte dans la région du sud-namurois, des enseignants d'une classe unique dans deux écoles situées dans le même village, mais appartenant à deux réseaux différents. Je pense que ces enseignants trouveraient intéressant, au lieu de lutter pour la survie de leur école, d'avoir une seule école dans le village avec un pouvoir organisateur unique. C'est une question à la fois interpellante et délicate.

En réaction à ce phénomène, il arrive que différents pouvoirs organisateurs au sein d'une même commune procèdent à des réorganisations au sein de leurs établissements afin que tous les sites de l'enseignement fondamental soient organisés sur le territoire de la commune. Je soutiens bien sûr les initiatives qui permettent d'assurer la continuité de l'apprentissage des plus jeunes élèves au sein de la commune.

Je conviens aussi qu'une solution plus globale mérite d'être étudiée. Celle-ci pourrait passer par un décloisonnement entre les réseaux. À cet égard, j'attire votre attention sur le fait que le parlement a adopté, et vous le savez, le décret-cadre qui permet à la Fédération Wallonie-Bruxelles de s'associer à d'autres personnes publiques, voire à des personnes privées au sein d'un pouvoir organisateur multiréseaux. C'est un projet qui constitue une première en matière de création d'écoles et qui pose le premier jalon d'une réflexion sur des synergies entre les différents réseaux, en ce compris au sujet de la mobilité des enseignants. Il pourrait ultérieurement être transposé à la fusion entre établissements issus de réseaux différents. Ici, nous parlons bien de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui peut s'associer.

En ce qui concerne les autres réseaux, il me paraît prématuré d'avancer des propositions qui concerneraient le cas spécifique des fusions d'établissements de réseaux différents, mais je vous rejoins sur le fait que c'est une réflexion pertinente. Tous les travaux qui sont menés au sein du cabinet dans le cadre de la création du pouvoir organisateur (PO) dit mixte ou multiréseaux permettront de nourrir cette piste, notamment en ce qui concerne le passage d'un statut vers un autre.

En tout état de cause, les procédures de mise en disponibilité et de réaffectation ne prévoient pas ce passage d'un instituteur qui est, par exemple, en perte d'heures vers un établissement secondaire de son réseau, eu égard au titre différent requis pour exercer ses fonctions.

Mme Valérie Warzée-Caverenne (MR). – C'est en effet un beau débat et il faut faire évoluer les choses. Vous avez notamment évoqué la problématique du statut et le PO mixte, que je considère comme une solution transitoire.

De quoi a-t-on peur? Les inspecteurs du fondamental sont communs aux différents réseaux, ce qui permet aux directeurs de tous les réseaux de se retrouver tous ensemble autour de la même table. Des enseignants et des représentants syndicaux des différents réseaux réfléchissent également ensemble à l'avenir de l'enseignement. Je pense donc qu'il est grand temps que l'on donne aux PO les moyens de fusionner, que ce soit pour des raisons fonctionnelles, comme la pénurie des enseignants, pour des raisons de disponibilité des infrastructures ou pour des raisons financières. Il y a des écoles qui demandent des subsides pour des infrastructures alors qu'il existe des infrastructures vides 50 mètres plus loin. C'est incroyable!

Je suis allée voir sur le site internet de la Fédération Wallonie-Bruxelles et j'ai remarqué qu'il y avait, si je ne me trompe pas, à peu près 150 implantations ou écoles du fondamental organisées par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Pourquoi ne pas montrer l'exemple entre les réseaux officiels? Pourquoi ne pas contacter les communes pour leur proposer de travailler ensemble? Vous avez cité l'exemple d'une collaboration entre une école du réseau communal et une école du réseau libre. Je suis certaine que cela existe aussi entre le réseau communal et le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles. De la même façon, pourquoi n'y aurait-il pas des rapprochements entre les écoles provinciales et les athénées?

Près de chez moi, des écoles ont demandé des budgets pour étendre leurs infrastructures alors qu'il y a un athénée qui se vide à 25 mètres de là. J'exagère au niveau des mètres, mais je ne suis pas très loin de la réalité. Une collaboration serait bénéfique pour tout le monde. Il faudrait toutefois probablement retravailler sur le statut. Faut-il que je dépose une proposition?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Si je peux me permettre, parce que l'échange est vraiment très intéressant, la question du statut est très technique et très complexe. C'est pourquoi, au cabinet et dans l'administration, ce sont des juristes qui y travaillent. J'ignore quand nous aurons des propositions. Nous allons aussi travailler en collaboration avec la fameuse cellule de changement du Pacte.

Par contre, en ce qui concerne les bâtiments qui pourraient être gérés différemment, j'ai été contactée, pour ne vous citer qu'un seul exemple, par la province du Brabant wallon, qui souhaiterait un partenariat pour le site de l'Athénée Royal Maurice Carême de Wavre. Celui-ci possède quelques bâtiments disponibles, qui ne sont cependant pas tous en état. Nous sommes en train de

réfléchir à l'idée d'un partenariat. Nous avons eu des réunions à ce sujet. Je pense qu'il faut travailler à une optimalisation des bâtiments, en essayant que chaque réseau puisse «faire sa part».

Il existe une volonté de collaboration en fonction des réalités locales. Cela relève du plus élémentaire bon sens en termes de gestion. Je vous rejoins tout à fait sur ce point.

Mme Valérie Warzée-Caverenne (MR). – Je suis très contente. Il faudrait cependant avancer et je suis quelqu'un de pragmatique. Si vous me demandiez d'écrire un texte, je dirais que, si deux PO sont d'accord, il suffit de considérer tous les membres du personnel dans l'ordre d'ancienneté et voilà.

Vous me dites que c'est plus compliqué, mais le jour où les enseignants des deux réseaux perdront tous leur poste, ce sera encore bien plus compliqué. Je pense aussi que les mentalités des enseignants sont en train d'évoluer.

Il suffirait de trouver le statut médian qui rassemble tout le monde. Je me rends toutefois bien compte que c'est facile à dire pour moi. Et puis, il faut aussi tenir compte des syndicats. Mais le jour où une école ferme, les dégâts ne se limitent pas à la seule perte d'emplois; tout ce qui

tourne autour de l'école en fait aussi les frais, notamment les liens sociaux, surtout en milieu rural. Je vous remercie d'être attentive à cette question et d'essayer d'avancer sur ce front.

4 Ordre des travaux

Mme la présidente. – Les questions orales à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, de M. Gilles Mouyard, intitulées «Procédures de nomination des préfets coordonnateurs dans l'enseignement», «Nombre d'élèves exclus de leur école» et «Détournement de fonds au sein de l'Office francophone de la formation en alternance», de M. Jean-Luc Crucke, intitulées «Présence d'un défibrillateur au sein de l'institution scolaire», «Vers la fin de l'agrégation et du CAP?» et «Désignations irrégulières dans des établissements bruxellois», de Mme Valérie De Bue, intitulée «Devoirs achetés», et de M. Jean-Marc Dupont, intitulée «Situation de l'école "Hornu-Centre"», sont retirées.

Voilà qui clôt l'heure des questions et interpellations.

– *L'heure des questions et interpellations se termine à 14h35.*