

Commission de l'Éducation du
PARLEMENT
DE LA
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2017–2018

3 MAI 2018

COMPTE RENDU INTÉGRAL
SÉANCE DU JEUDI 3 MAI 2018 (MATIN)

TABLE DES MATIÈRES

1	Interpellation de Mme Valérie Warzée-Caverenne à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Conséquences du décret "Inscriptions"» (Article 79 du règlement)	3
2	Interpellation de M. Laurent Henquet à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Exactitude des traitements et subventions-traitements – Rapport de la Cour des comptes» (Article 79 du règlement)	6
3	Questions orales (Article 81 du règlement)	8
3.1	Question de M. André-Pierre Puget à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Effets collatéraux du redoublement en secondaire»	8
3.2	Question de M. Fabian Culot à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Mise en œuvre de l'accord de coopération du 7 juillet 2005»	9
3.3	Question de Mme Olga Zrihen à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Mesure de l'équité dans le système scolaire de la Fédération Wallonie-Bru xelles».....	11
3.4	Question de Mme Olga Zrihen à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «G20 et éducation»	12
3.5	Question de M. Jean-Pierre Denis à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Campagne "Conseil coopératif et citoyen" (CCC)»	13
3.6	Question de M. Philippe Bracaval à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Effets du prolongement du tronc commun sur le premier degré autonome»	14
3.7	Question de Mme Isabelle Stommen à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Degrés d'observation autonomes»	14
3.8	Question de Mme Mathilde Vandorpe à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Passation des épreuves externes»	16
3.9	Question de Mme Mathilde Vandorpe à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Ly cée thérapeutique»	19
3.10	Question de Mme Mathilde Vandorpe à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Structures d'aide à la socialisation ou à la resocialisation»	19
3.11	Question de Mme Isabelle Stommen à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «DPPR et pot maladie»	21
3.12	Question de M. Jean-Luc Nix à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Fusions et collaborations entre écoles artistiques»	22
3.13	Question de M. Laurent Henquet à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Retard dans le traitement des nominations»	23
4	Ordre des travaux	24

Présidence de M. Laurent Henquet, vice-président.

– *L'heure des questions et interpellations commence à 11h50.*

M. le président. – Mesdames, Messieurs, nous entamons l'heure des questions et interpellations.

1 Interpellation de Mme Valérie Warzée-Caverenne à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Conséquences du décret "Inscriptions"» (Article 79 du règlement)

Mme Valérie Warzée-Caverenne (MR). – Madame la Ministre, comme ma collègue Françoise Bertieaux vous l'annonçait à l'issue de sa question d'actualité lors de la séance plénière du 18 avril dernier, je reviens vers vous afin de faire le point sur les conséquences induites par la mise en œuvre du décret «Inscriptions».

Comme chaque année, le nombre d'enfants en liste d'attente à l'issue de la première phase d'inscriptions ne cesse d'augmenter. C'est récurrent, on le sait. Sauf que cette année, sur ce phénomène est venu se greffer un ajout supplémentaire d'élèves. On le savait aussi, la Commission interréseaux des inscriptions (CIRI) vous avait mise en garde dès l'été dernier. Et malgré tout, rien n'a été fait. Ce n'est pas l'ouverture d'une école dans le Brabant wallon qui va résorber le surplus d'enfants sans école, même si c'est cette province qui enregistre le plus haut taux d'augmentation d'enfants en liste d'attente de la Fédération Wallonie-Bruxelles, avec une hausse de 158 %.

On constate désormais une très nette expansion du boom démographique. Prévu depuis dix ans, ce dernier était depuis des années cantonné à la Région de Bruxelles-Capitale, mais aujourd'hui, il s'étend sur le Brabant wallon et toute la Wallonie. Selon le communiqué de presse de la CIRI du 11 mars dernier, si l'augmentation du nombre d'élèves en liste d'attente est de 28 % à Bruxelles, il est de 158 % en Brabant wallon et de 65 % en Wallonie, par rapport aux chiffres de 2017 à la même période.

Il est vrai que des places libres existent dans les écoles. Toujours selon le même communiqué de presse, il y en aurait un peu plus de 15 000 sur l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles, soit presque 13 % de moins que l'an dernier. Et c'est encore dans le Brabant wallon que leur nombre a le plus baissé avec une diminution de presque 14 % par rapport à l'année 2017. Bruxelles atteindrait presque les 9,5 % de diminution et la Wallonie dépasserait légèrement les

13 %. Or, les places restantes se trouvent soit à des endroits qui ne subissent pas une aussi forte tension démographique, soit dans des établissements où les parents ne souhaitent pas inscrire leur enfant. On en veut pour preuve le nombre encore élevé d'établissements qui reçoivent moins de cinq formulaires uniques d'inscription (FUI), voire aucun. Tout cela m'amène à la conclusion que ce décret est de plus en plus inégalitaire. Plus le temps passera sous ce régime, moins les élèves auront accès à l'école de leur premier choix, avec toutes les conséquences imaginables sur leur motivation.

J'ai bien entendu, lors de votre réponse à la question d'actualité de ma collègue, que vous envisagiez de renforcer le pouvoir d'injonction de la CIRI, mais cela n'aurait qu'un effet limité, car les établissements sont déjà surchargés et ne peuvent pas pousser leurs murs. Quant au déblocage des 20 millions d'euros récurrents pour des appels à projets concernant la création de places, vous dites vous-même que ces places ne seront effectives que l'an prochain, ou en 2020, ou encore en 2021, voire plus tard. Mais que fait-on aujourd'hui pour aider les parents à inscrire leurs enfants dans une école dont le projet pédagogique répond à leurs attentes? Ne me parlez pas de votre ligne téléphonique pour parents en détresse, car cela n'apporte pas d'éléments concrets. Si j'admets que cela peut les aider de trouver un interlocuteur dans ces circonstances, je ne peux croire que vous appeliez ça une solution.

Par contre, travailler sur l'offre et non plus uniquement triturer la demande serait une solution. Y avez-vous songé? Si oui, qu'avez-vous déjà entrepris ou qu'allez-vous entreprendre?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Comme vous, je constate une croissance plus forte cette année. Cette croissance est d'autant plus prégnante qu'elle s'ajoute aux augmentations précédentes. À ce jour, une seule nouvelle école ouvrira ses portes à la prochaine rentrée scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Depuis le début de la mise en œuvre du décret, l'augmentation du nombre de FUI n'a jamais été aussi importante et cela aussi bien en Wallonie qu'à Bruxelles. Je ne suis pas en mesure de vous donner les tout derniers chiffres puisque la réunion de la CIRI s'est tenue seulement hier matin.

Je ne partage pas vos conclusions sur les chiffres figurant dans le dernier communiqué de la CIRI. La problématique actuelle ne porte pas sur le décret «Inscriptions», même s'il est opportun de revoir certains aspects du décret que j'ai déjà cités: la référence à l'école primaire, un renforcement du poids du premier choix, une meilleure prise en considération de la poursuite d'un parcours en immersion, etc. Je rappelle que le gouvernement a remis une note de travail potentiel pour le Parlement à ce sujet. Mais, avec ou sans décret, quand deux cents enfants souhaitent poursuivre leur scolarité dans l'école de leur premier

choix alors que cette dernière ne peut en accueillir que cent, cela frustre forcément les cent autres. La situation est difficilement acceptable pour les élèves et leurs parents, nous le comprenons très bien.

Sans doute aurait-il fallu être plus proactif depuis 20 ans pour mieux anticiper l'évolution démographique. Sauf qu'il y a vingt ans, on prévoyait une baisse de la démographie. Les prévisions n'ont pas toujours été dans le même sens, même s'il est vrai que les organismes compétents ont développé une politique cohérente depuis une petite dizaine d'années.

Quoi qu'il en soit, la problématique actuelle résulte à la fois du manque de places lié à l'accroissement démographique et au manque d'attractivité de certaines écoles. Sur ce dernier point, les moyens d'action sont peu nombreux, car les facteurs prégnants sont multiples et souvent corrélés entre eux. La création ou la refonte d'un établissement n'est pas simple. Elle dépend du projet d'une équipe locale de professeurs et/ou de parents, s'appuie sur une structure, sur le dynamisme d'idéalistes raisonnables, et c'est à dessein que je rapproche ces deux termes. Elle repose donc sur des facteurs essentiellement humains, même si cela ne suffit pas. Un décret ou une dotation, même importante, ne suffisent pas non plus.

Dire qu'on n'a rien fait me paraît excessif. Je vous rappelle ce qui s'est passé depuis les deux dernières rentrées scolaires. Six nouvelles écoles secondaires ont été créées à Bruxelles: l'école Singelijn et l'institut La Vertu à Schaerbeek, l'école secondaire Plurielle Maritime et Karreveld à Molenbeek, le lycée Sœur Emmanuelle à Anderlecht, le lycée intégral Roger Lallemand à Saint-Gilles, sans oublier la scission de l'institut Montjoie Marie Immaculée en deux écoles distinctes à Anderlecht et Uccle, ce qui a permis d'augmenter le nombre d'inscriptions.

Toutefois, toutes les nouvelles écoles ont des listes d'attente, alors même qu'elles présentaient une offre structurelle de 800 places supplémentaires en première année du secondaire. À la rentrée scolaire 2015-2016, l'offre de places en première secondaire était de 10 987 places et, aujourd'hui, soit deux années plus tard, de 11 770 places.

Parallèlement, sur la base des calculs du 15 janvier, le nombre d'élèves inscrits en première année du secondaire a stagné autour de 10 900 à Bruxelles, avec 10 885 en janvier 2016, 10 984 en janvier 2017 et 10 809 places en janvier 2018. Paradoxalement, pour les trois dernières années scolaires, l'écart entre l'offre et les places effectivement occupées aurait augmenté.

Vous m'interrogez également sur les actions futures à court terme et moyen terme. En premier lieu, comme je l'ai dit à Mme Bertieaux le 9 mai 2017, «j'ai présenté il y a deux mois au gouvernement le plan d'action visant à renforcer le taux

d'occupation et d'attractivité des écoles incomplètes de manière chronique. Ce plan relève d'abord du plan de pilotage de ces écoles. Il faudra vérifier la pertinence et l'efficacité des réponses apportées au manque d'attractivité évoqué. Il faudra également mobiliser des ressources externes, par exemple les conseils pédagogiques». Après les plans de pilotage, la deuxième approche vise diverses mesures structurelles ne dépendant pas que de l'équipe de l'école considérée. Là, il s'agit de décisions plus complexes: partenariats avec la Fédération Wallonie-Bruxelles, les Régions, les bassins enseignement qualifiant-formation-emploi (BEFE), les fédérations de pouvoirs organisateurs (PO). La troisième approche consiste à renforcer l'implication de l'école dans son environnement, son quartier, son voisinage.

En matière d'infrastructures, le programme prioritaire des travaux (PPT) prévoit une enveloppe de 4 millions d'euros destinée spécifiquement à ces écoles à faible taux d'occupation. Elles seules peuvent y prétendre. Des moyens complémentaires ont aussi été dégagés pour des actions spécifiques destinées à certaines écoles du réseau organisé, car, là, nous agissons en tant que PO.

Au-delà des chiffres de la CIRI, on ne peut pas ignorer que les perspectives établies dans le cadre du modèle estimatif de «DisExion» sont d'actualité. Ce modèle a déjà été présenté à cette commission. Que montre-t-il? À Bruxelles, la population dans le secondaire progresse en moyenne de 1,93 % de 2016 à 2023. Chaque année, cela représente 1 513 places. Si l'on fait abstraction des projets existants déjà aujourd'hui d'extension d'école, cette augmentation correspond *grosso modo* à un rythme de deux nouvelles écoles chaque année.

Sur cette base, nous avons prévu cette enveloppe budgétaire de 20 millions d'euros. À Bruxelles, dans le secondaire, l'enveloppe 2016 a servi pour ériger les deux nouvelles écoles de Molenbeek. Elles s'ajoutent aux 560 nouvelles places par extension d'écoles existantes prévues pour 2020, date que vous avez également citée. L'enveloppe de 2017 permet des appels à projets de 3 534 nouvelles places dans quatre nouvelles écoles à Bruxelles à livrer en 2020 ou 2021. Le résultat de l'appel à projets suivant sera connu dans deux mois. Depuis la législature précédente, la ville de Bruxelles bénéficie de son côté d'une promesse budgétée de subvention pour la construction d'une nouvelle école secondaire à Nederover-Heembeek. Pour le moment, la ville de Bruxelles rencontre apparemment des difficultés administratives dans la mise en œuvre de ce projet. Mais la promesse de subvention figure bel et bien au budget.

Tout ceci ne doit pas occulter le travail important mené par les acteurs de terrain et mon cabinet en amont de futurs projets probables, envisageables, etc. Nous avons encore des discussions à ce propos aujourd'hui. Je ne peux pas les évo-

quer puisqu'il s'agit encore de probabilités.

Concernant votre demande à propos des communes en tension, je vous transmets la liste telle qu'elle a été annexée à la circulaire 6455 du 30 novembre 2017 relative à l'appel à projets 2018 pour la création des nouvelles places dans les zones ou parties de zone en tension démographique. Dans les prochaines semaines, dans la perspective de la rentrée de septembre prochain, la CIRI usera de son droit d'injonction qui générera cette année plus de places disponibles que les années antérieures, puisqu'il existe davantage d'écoles complètes. On compterait donc 980 places de plus pour la rentrée 2018-2019, contre 779 l'année dernière. Nous pouvons donc tabler sur 200 places supplémentaires et celles-ci sont attractives de surcroît puisqu'elles sont destinées à des écoles confrontées aux listes d'attente. Le nombre de places et/ou de classes créées par les établissements devrait également être en augmentation. Lorsque cette réponse a été rédigée, c'est-à-dire vendredi dernier, 270 places supplémentaires étaient déjà annoncées par les écoles elles-mêmes. Cela correspond au chiffre de début juin l'an dernier, alors que nous ne sommes que début mai. D'autres ouvertures devraient donc encore avoir lieu dans les prochaines semaines et les prochains mois, avant le 23 août.

Je le répète: selon moi, le décret «Inscriptions» n'est pas la cause de la tension ni d'une situation plus inégalitaire entre les élèves. C'est un baromètre et un révélateur de la situation. Je reste néanmoins ouverte à toute possibilité d'amélioration du décret, à condition qu'elle fasse consensus. Il faut en effet assurer la stabilité du cadre décréteil.

Le gouvernement a fait une proposition et je pense qu'elle contient des pistes concrètes. Il ne s'agit pas de repartir d'une page blanche. La proposition qui a été formulée contient des idées particulièrement intéressantes. Des critiques ont été exprimées lors des auditions en commission et j'en ai pris connaissance. Pour le moment, nous continuons à travailler activement avec les acteurs locaux et les pouvoirs organisateurs, dans le cadre des appels à projets, afin de créer davantage d'écoles. La création d'écoles est la réponse à apporter et nous nous battons pour cela depuis plusieurs années.

Mme Valérie Warzée-Caverenne (MR). – La CIRI se réunit ce matin et nous aurons donc peut-être bientôt des chiffres plus précis à notre disposition.

Quoi qu'il en soit, la situation reste inconfortable pour les élèves sans école. C'est une source de stress, alors que le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire devrait pouvoir se faire en toute sérénité.

Des écoles ont été créées, mais ces créations ne comblent pas le manque de places. Les chiffres sont toujours interpellants et les besoins criants,

notamment à Bruxelles. Il n'est pas compliqué de voir combien d'enfants sont actuellement en primaire et devront passer en secondaire dans les années à venir. Les calculs sont vite faits.

Nous attendons des mesures concrètes. Certaines écoles ont accepté de mettre plus d'enfants par classe pour pouvoir accueillir plus d'élèves, au détriment de la qualité de l'enseignement. Des établissements ont demandé une dérogation pour pouvoir accueillir 25 ou 26 élèves par classe en première année.

Madame la Ministre, ne faudrait-il pas encourager davantage la collaboration entre établissements d'un même réseau et même entre établissements de réseaux différents? Les écoles qui organisent uniquement le premier degré autonome sont déjà en collaboration avec d'autres écoles. De telles collaborations pourraient peut-être rassurer les parents. En effet, les parents hésitent à inscrire leur enfant en première année dans certaines écoles qui organisent uniquement les options du qualifiant à partir de la troisième année. Si leur enfant n'est pas attiré par l'une des options offertes par l'établissement à la fin de la deuxième année, ils savent qu'ils devront de nouveau frapper à toutes les portes pour trouver une école pour l'accueillir en troisième année. Le problème est donc seulement reporté pendant deux ans.

Vous connaissez mon côté pragmatique face aux problèmes, même si celui qui nous occupe est peu plus complexe. Néanmoins, ne pouvons-nous pas encourager les collaborations entre établissements qui pourraient mutualiser leurs infrastructures, leurs enseignants? Ils pourraient ainsi offrir plus de places aux élèves sous la bannière de l'enseignement général. N'est-ce pas un point d'attention dans la philosophie du tronc commun et du Pacte pour un enseignement d'excellence: avoir des écoles qui accueillent les jeunes de manière identique? J'en veux pour preuve les initiatives prises à Marche-en-Famenne ou à Waremme, par exemple, où les établissements se sont regroupés en un établissement proposant le premier degré.

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Vous oubliez de citer la ville de Herve qui a pris cette initiative il y a de nombreuses années! Marche et Waremme sont de très bons exemples, ainsi que Mouscron.

Mme Valérie Warzée-Caverenne (MR). – Il faut collaborer avec les acteurs de terrain et encourager ce type de partenariats. Comme ministre, ne devriez-vous pas prendre les choses en main et favoriser ces changements afin de pouvoir répondre à un besoin exprimé sur le terrain par les parents et les enfants?

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

2 Interpellation de M. Laurent Henquet à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Exactitude des traitements et subventions-traitements – Rapport de la Cour des comptes» (Article 79 du règlement)

M. Laurent Henquet (MR). – En juin 2015, j'interrogeais votre prédécesseure, Madame la Ministre, concernant notamment l'exactitude et la régularité des subventions-traitements allouées au personnel pédagogique de l'enseignement secondaire subventionné, sur la base d'un sondage statistique effectué par la Cour des comptes, dans son 26^e cahier. Selon cette étude réalisée sur un échantillon de 120 subventions-traitements pour l'année scolaire 2011-2012, il existait un taux d'erreur estimé à 42,5 %, soit 51 salaires erronés sur 120. Considérant son niveau de précision, le sondage indiquait que le taux possible d'erreur pour la totalité du personnel pouvait donc être estimé entre 36 et 51 %. En termes plus clairs, près d'un membre sur deux du personnel enseignant pouvait donc avoir perçu une subvention-traitement inexacte pour l'année scolaire en question. Ces erreurs étaient de trois ordres: le barème, le volume de l'emploi et l'ancienneté pécuniaire. Le 29^e cahier vient de paraître, en mars 2018, traitant du même sujet, en l'élargissant au personnel de l'enseignement organisé. Les constats sont similaires.

Que remarque-t-on concrètement? La Cour confirme d'abord ses constatations et ses estimations antérieures du nombre de fiches de paiement erronées. Selon les échantillons examinés, la fourchette d'erreur, pour l'enseignement subventionné, est comprise entre 34 et 51 %. Pour l'enseignement organisé, on se situe entre 28 et 45 %. De plus, parmi les erreurs que la Cour avait communiquées à l'administration et dont elle a dressé une typologie, 60 % seulement des erreurs avaient été corrigées au moment des opérations d'audit.

Toute erreur détectée engendre automatiquement une régularisation à effectuer et donc un travail supplémentaire pour des agents qui sont déjà extrêmement débordés. Ces rectifications couvrent entre 15 et 35 % de leur temps de travail. En 2015, ces régularisations avaient un impact sur 18 à 24 % des traitements, générant soit des paiements indus, soit des arriérés à liquider. Pour comprendre les raisons de cette situation, la Cour a analysé le contexte d'exécution de la mission de la paie et les mesures mises en place par l'administration pour s'assurer de sa qualité. Elle a constaté différents faits à propos desquels je voudrais vous interroger.

D'abord, s'agissant de l'administration générale

de l'enseignement (AGE), est-il possible d'en modifier la configuration afin de l'adapter aux besoins actuels, et ce, afin d'éviter un maximum d'erreurs à l'avenir? Que proposez-vous pour améliorer les synergies vraiment nécessaires entre les directions générales du personnel? Comment mieux coordonner l'organisation des directions déconcentrées puisque, manifestement, un problème de coordination entre les différents services subsiste? Pour ce qui concerne les agents, si les intentions d'amélioration existent bel et bien, n'est-il pas possible d'aller plus loin en mettant en œuvre et en organisant un trajet de formation individualisé par employé dans lequel seraient identifiés les formations suivies, les nouveaux besoins, les éventuelles lacunes? Un parrainage des nouveaux membres est-il envisageable?

Pour ce qui est du pilotage, même si certains dispositifs de contrôle interne existent, comment en améliorer l'efficacité? Quels outils supplémentaires pourraient éventuellement être mis en place pour gérer les risques d'erreur et de fraude? La fixation de réels objectifs opérationnels d'amélioration de la qualité de la paie, assortis d'indicateurs ne pourrait-elle être réalisée à court terme?

S'agissant des relations avec les établissements scolaires, comment mieux informer les écoles des nouvelles normes? Comment améliorer la communication des informations entre les différents intervenants? Ne serait-il pas opportun de réunir périodiquement les responsables des secrétariats des établissements scolaires et les responsables de l'administration? Cela s'est fait dans certaines provinces et s'est révélé efficace puisque les erreurs ont diminué. Il faut avoir la volonté de réunir le *pool* administratif et les secrétaires de direction qui sont eux-mêmes demandeurs, afin d'informer les écoles des nouvelles réglementations et de discuter des difficultés de terrain.

Les informations quant à la gestion de la carrière reposent encore sur des documents en papier. Pourquoi la suppression complète de ce support obsolète n'est-elle pas de mise aujourd'hui?

Pire encore, dans ce monde où l'informatique s'impose, quelles sont les raisons qui empêchent toujours le recours à l'automatisation des processus, permettant par exemple l'encodage direct depuis les établissements scolaires? À quel terme est-il permis d'espérer un système informatique fonctionnel, complet et unique, évitant ainsi une disparité de logiciels? On peut effectivement lire dans le rapport de la Cour des comptes la coexistence de différents systèmes informatiques mis en parallèle. L'ensemble applicatif DESI n'est aujourd'hui déployé que pour des fonctionnalités limitées; des applications locales autodéveloppées et non certifiées seraient encore en usage. De plus, le système RL10 développé dans les années septante est aujourd'hui obsolète mais toujours utilisé.

La gestion des risques techniques est également problématique: il n'existe en effet pas vraiment de scénario de continuité en cas de panne grave. Quant aux accès, la liste des autorisations n'est pas revue périodiquement et il n'existe pas de traçabilité fiable et systématique des actions. Quelles mesures pouvez-vous donc prendre à court terme pour améliorer cette sécurité informatique? D'un point de vue pratique, des plans coordonnés sont-ils en voie d'être mis en place, afin d'améliorer la recherche, la prévention et la correction des erreurs, voire des fraudes? Enfin, de manière plus générale au niveau du cadre, que peut-on faire pour assurer un meilleur équilibre entre les ressources disponibles et la complexité, tout comme le volume des travaux à réaliser?

Pour terminer, considérant l'aspect législatif, et plus particulièrement l'article 11*bis*, les choses ne sont pas claires: les demandes sont introduites tantôt chez le ministre, tantôt chez le comptable-centralisateur, les directions déconcentrées ou encore le médiateur. Quand une procédure réglementaire sera-t-elle définitivement arrêtée? À quand également des précisions quant aux règles d'exécution? En effet, chacune des conditions cumulées du régime dérogatoire soulève malheureusement des difficultés d'interprétation!

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Dans ce 29^e cahier d'observations de la Cour des comptes, long et détaillé, les thématiques abordées vont de l'exactitude des subventions-traitements à l'informatique, en passant par les ressources humaines de l'administration ou encore les risques techniques que vous venez d'évoquer. Ces domaines ne relèvent pas forcément et exclusivement de mes compétences. D'autres collègues, notamment celui chargé du Budget et de la Fonction publique, sont pleinement concernés.

Le cahier vient d'être déposé au Parlement et devrait normalement être inscrit à l'ordre du jour des commissions *ad hoc*. Il serait dès lors plus simple, me semble-t-il, de poser des questions à chaque ministre concerné, lors de la présentation du rapport de la Cour des comptes. En ce qui me concerne, compte tenu du temps qui m'était imparti entre le moment du dépôt de votre interpellation et cette réunion de commission, il était impossible de collecter l'ensemble des réponses auprès de mes collègues. Nous avons donc convenu que vous pourriez évoquer, dans chacune des commissions, en ce compris celle du Budget, de la Fonction publique et de la Simplification administrative, toutes les questions relatives aux ressources humaines, à l'Entreprise publique des technologies nouvelles de l'information et de la communication (ETNIC), à la formation au sein du Service de la fixation et de la liquidation du traitement du personnel enseignant (FLT), au système informatique, ou à l'enjeu que représente le dernier document en papier.

De nombreuses remarques de la Cour des

comptes sont pertinentes. En collaboration avec mon collègue, M. Flahaut, et parfois sous sa houlette, ainsi qu'avec l'ETNIC, des processus sont évidemment déjà en cours. Je suis désolée de ne pouvoir répondre précisément à cette longue interpellation, mais elle reprenait énormément de questions. J'aimerais néanmoins apporter quelques précisions au sujet de l'enjeu de l'article 11*bis*. En effet, il est question d'un contentieux qui existe depuis 2001. Le gouvernement s'est très rarement prononcé – peut-être une fois en 2009 – sur des dossiers liés à l'article 11*bis*, concernant des sommes indues et autres erreurs de paiement.

Lors de l'examen du budget initial de 2018, notamment parce que les syndicats sont sensibles à cette question et nous interpellent régulièrement et bien légitimement, j'avais souhaité tirer la sonnette d'alarme, afin que l'on trouve une solution pérenne pour ce dossier. Sous la houlette de mon collègue, le ministre Flahaut, nous avons mis sur pied un groupe de travail qui a bien avancé en décembre et janvier, avant d'être mis en attente. Aujourd'hui, à l'approche du conclave, ce groupe de travail a rédigé des conclusions et des propositions. J'ai donc bon espoir que, d'ici quinze jours, lorsque nous aurons bouclé le conclave, il soit possible d'apporter des éclaircissements quant à la manière donc nous gérerons les articles 11*bis*. Ceux-ci relèvent également des compétences de mes deux collègues de l'enseignement et concernent par ailleurs le secteur de l'aide à la jeunesse. Nous devrions donc être en mesure d'apporter des précisions lors du prochain débat sur le travail de la Cour des comptes.

M. Laurent Henquet (MR). – Madame la Ministre, le 23 juin 2015, j'avais posé la même question à votre prédécesseure qui m'avait donné la même réponse. Le rapport concerne effectivement différents ministres.

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Mais vous avez eu une indication sur l'article 11*bis* et je vous répète que le groupe de travail est prêt à exposer ses conclusions et propositions.

M. Laurent Henquet (MR). – Le 11*bis* vous concerne personnellement puisque c'est parfois à vous que sont adressées les réclamations.

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Je voudrais ajouter un élément factuel. Effectivement, les éléments de réclamation sont parfois envoyés dans différents services, mais l'administration recentralise tout par la suite. Tous les cas liés à l'article 11*bis* sont adressés aux services concernés de l'administration.

M. Laurent Henquet (MR). – Les réponses de la ministre Milquet ressemblent aux vôtres, mais le constat de la Cour des comptes est identique. C'est alarmant. Alors que son étude a commencé en 2001, on ne voit pas d'amélioration dans la gestion des difficultés financières. La Communauté française perd des millions dans cette his-

toire. Il devrait y avoir un moyen de les affecter ailleurs, si la gestion administrative était meilleure. Je sais que c'est complexe, car le domaine est extrêmement vaste et on ne change pas les habitudes en un claquement de doigts.

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

3 Questions orales (Article 81 du règlement)

3.1 Question de M. André-Pierre Puget à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Effets collatéraux du redoublement en secondaire»

M. André-Pierre Puget (Jexiste). – Une étude menée par le professeur Jean-Paul Lambert, recteur honoraire de l'Université Saint-Louis à Bruxelles et spécialiste des systèmes d'enseignement supérieur, est parue dans «*Le Soir*» du 19 mars dernier. Elle était consacrée aux politiques de redoublement et à l'ampleur des dégâts collatéraux qu'elles provoqueraient.

L'article débute en rappelant que l'impact négatif du redoublement sur le moral des élèves et sur leur confiance en eux est déjà connu. L'étude va toutefois plus loin, car elle révèle des liens étroits entre l'intensité des pratiques de redoublement dans l'enseignement obligatoire et les chances de réussite à l'université. L'article rappelle que la politique de la Fédération Wallonie-Bruxelles consiste à faire passer les élèves qui sont en difficulté dans l'enseignement général vers des études plus «professionnelles». Cette approche a finalement des airs de redoublement déguisé et dévalorise l'enseignement professionnel qui, dans d'autres pays, est vu de manière radicalement différente.

L'article souligne encore qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, 46 % des élèves accusent un retard scolaire. En cinquième année secondaire, ce sont près de deux élèves sur trois qui ont fait une ou plusieurs années de «surplace», ce qui fait de notre Fédération le leader en la matière au sein de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

Ces chiffres étaient déjà connus, mais l'étude du professeur Lambert va étonnamment plus loin. Elle émet en effet l'hypothèse d'un parallélisme entre la politique de redoublement dans le secondaire et les probabilités moins élevées de réussite à l'université. Jean-Paul Lambert constate que les élèves qui n'ont jamais doublé en secondaire ont deux fois plus de chances de réussir à l'université. L'auteur accuse le système de redoublement d'être la cause de cette situation. Selon lui, on rate à l'université parce qu'on a été contraint de doubler dans le secondaire.

Madame la Ministre, que pensez-vous de

cette étude? Est-il permis de penser qu'un élève présentant déjà des difficultés en secondaire est tout simplement plus susceptible d'en rencontrer aussi à l'université? Le fait de supprimer le redoublement dans l'enseignement secondaire permettrait-il à tous les élèves de réussir à l'université? En outre, pour que cette dernière hypothèse se réalise, faudrait-il aussi, selon vous, supprimer le redoublement dans l'enseignement supérieur? Des examens seraient-ils alors encore nécessaires? Comment les diplômes seraient-ils délivrés? Quelle valeur auraient-ils?

Ne pensez-vous pas qu'au lieu de se consacrer à la facilitation du passage d'une année à l'autre, il conviendrait de rendre notre enseignement beaucoup plus qualitatif et de revoir notre approche des études professionnelles, qui offrent énormément de débouchés intéressants? Ne croyez-vous pas que l'approche idéologique qui transpire de ce genre d'études est de nature à tirer l'enseignement vers le bas, à le dévaloriser, à avoir des conséquences sur la capacité de travail des élèves et à dévaloriser le corps professoral?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Comme je le disais à votre collègue, M. Denis, en réponse à une question d'actualité, le 23 mars dernier, notre enseignement présente une certaine culture du redoublement: 46 % des élèves de 15 ans ont déjà doublé une fois. En Flandre, la proportion est d'un élève sur quatre.

Le redoublement reste bien ancré dans l'esprit de certains parents ou enseignants qui estiment qu'une bonne école est une école qui fait redoubler. Cette pratique du redoublement a parfois aussi pour conséquence de réguler l'orientation dans les filières. La corrélation entre le parcours dans l'enseignement professionnel et le retard scolaire est chez nous particulièrement interpellante. C'est le bâton qui assoit l'autorité de l'enseignant en classe. C'est aussi considéré par certains, à tort, comme un instrument de remédiation. L'élève qui manque de bases, de maturité est conduit à répéter pendant une année supplémentaire tous les apprentissages, même ceux qu'il maîtrisait. On connaît bien sûr tous l'un ou l'autre élève pour qui le redoublement a été positif. Cependant, toute la littérature scientifique sur le sujet nous apprend que c'est un arbre qui cache une forêt: perte de confiance en soi, rupture avec ses amis de classe ou d'école, relégation dans des filières qu'on ne choisit pas, choix d'options moins ambitieux. Ce même élève placé dans un contexte où l'on prend davantage en compte ses forces et où l'on remédie à ses faiblesses peut faire un parcours valorisant sans connaître de redoublement.

Votre question laisse entendre que celui qui redouble en secondaire est un élève qui présente des difficultés et que ce sont ces mêmes difficultés qui vont conduire à des échecs lors des études supérieures. Ce n'est pas ainsi que j'ai compris

l'étude du professeur Lambert. Celle-ci semble montrer que les dégâts du redoublement sont considérables sur la confiance en soi, qui est la clé de tout projet personnel un peu ambitieux. C'est aussi la part de l'échec qui détourne les élèves de filières exigeantes comme les mathématiques fortes, la meilleure préparation aux études supérieures à ce jour. Ces deux phénomènes, la perte de confiance et le parcours allégé, conduisent à ce taux d'échec important à l'université. C'est en tous cas la lecture que j'ai faite de cette étude du professeur Lambert.

Vous parlez de supprimer le redoublement. Ce n'est pas mon projet. Ce n'est pas non plus celui du Pacte. Nous voulons raisonnablement atteindre un seuil acceptable. Nous visons d'ici 2030 une réduction de 50 % du redoublement, soit le niveau de la Flandre. À cet effet, il ne s'agit pas de faire réussir les élèves, mais de mettre en place tous les dispositifs en amont avant le redoublement, avant la fin de l'année. On ne veut pas d'une promotion automatique généralisée, des élèves qui passent sans acquis dans une forme d'impunité. Je le répète une fois de plus: ce n'est pas cela que nous voulons. Je crois l'avoir bien dit trente fois dans cette salle depuis mon entrée en fonction. Cela aurait d'ailleurs un coût social plus élevé en matière d'insertion professionnelle et de relégation sociale.

Ce que nous voulons, c'est que le redoublement, au lieu d'être une sorte de norme implicite, devienne une exception, avec des dispositifs d'accompagnement plus personnalisés qui doivent cibler, dès le début de l'année, les difficultés, qui doivent montrer comment on travaille pour y remédier sans recourir au redoublement qui s'apparente à une remédiation, mais avec un spectre trop large. Certains élèves qui redoublent recommencent l'année suivante les mêmes apprentissages, parfois pour des disciplines où ils ont acquis les compétences nécessaires. Travailler avec une remédiation bien plus tôt dans le processus est une piste de solution que nous imaginons pour une réduction du redoublement.

M. André-Pierre Puget (Jexiste). – Je pense que vous le répétez encore parce que le message n'est pas compris.

Un élève sur deux en Wallonie et un sur quatre en Flandre: c'est effectivement une grande disparité. Je suis heureux que vous en ayez conscience et que vous preniez les choses en main. Reléguer dans l'enseignement professionnel les élèves qui sont en difficulté dans l'enseignement général dévalorise effectivement le secteur de la formation professionnelle ainsi que le corps enseignant. C'est extrêmement dommage. Je l'ai déjà dit à maintes reprises: la promotion de l'enseignement professionnel fonctionne bien dans d'autres pays, notamment en Allemagne.

Je suis d'accord avec vous lorsque vous dites qu'il ne faut pas faire passer automatiquement les

élèves d'une année à l'autre, mais plutôt leur donner les armes pour réussir, comme des séances de remédiation ou même des cours supplémentaires obligatoires. Certains élèves ne comprennent pas qu'ils s'enlisent dans l'échec et il faut le leur dire. Les relations entre les enseignants et les élèves devraient aussi évoluer de ce point de vue.

3.2 *Question de M. Fabian Culot à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée « Mise en œuvre de l'accord de coopération du 7 juillet 2005 »*

M. Fabian Culot (MR). – Madame la Ministre, je vais être succinct, puisque vous annoncez une réponse circonstanciée. Un accord de coopération relatif à l'implantation d'ordinateurs dans les écoles wallonnes a été conclu le 7 juillet 2005 entre, notamment, la Région wallonne et la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cet accord est divisé en deux volets: un premier volet régional, avec la fourniture de matériel, et un second volet communautaire, pour la formation des enseignants. Si l'objectif régional paraît avoir été rempli par le plan «École numérique», il semble que le but communautaire n'ait, quant à lui, pas été atteint puisque nous comptons qu'une seule journée de formation au numérique pour les enseignants tous les huit ans. Or un plan, établi en 2012, prévoyait cinq jours de formation sur cinq ans. Quelles sont vos intentions? Le volet relatif à la Fédération Wallonie-Bruxelles de cet accord de coopération pourrait-il être respecté?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Je vais apporter une réponse circonstanciée, car je sais qu'elle sera lue par les membres de cet important cénacle qu'est la commission de l'Éducation, mais aussi d'autres concernés par cet accord de coopération adopté en août 2005 entre la Région wallonne, la Communauté française et la Communauté germanophone. À sa suite, un vaste plan d'équipement visant l'implantation durable d'ordinateurs dans les écoles wallonnes a pu être lancé. Aujourd'hui, ce parc de machines offre une infrastructure informatique de base à quelque trois mille implantations scolaires et leur permet de mener des activités d'enseignement qui permettent l'acquisition de compétences numériques.

Le projet «Cyberclasses» s'inscrit dans le prolongement et l'intensification du projet cyber-écoles qui a permis de doter, de 1997 à 2001, 427 écoles secondaires, 95 écoles de promotion sociale et 1 773 écoles primaires de 19 000 ordinateurs. L'objectif du projet «Cyberclasses» est de renouveler l'ancien matériel, d'augmenter le nombre d'ordinateurs mis à la disposition des écoles pour approcher la Région wallonne d'une norme fixant un ordinateur pour quinze élèves, soit 40 000 postes à installer dans 3 500 implantations scolaires. L'accord fixe no-

tamment les missions de la Région et des Communautés pour avoir les synergies les plus efficaces possible.

Il est prévu de réaliser différentes formations qui ont été organisées pour les directions et les enseignants. Ces formations se sont déroulées dans les centres de compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC) de la Région wallonne en collaboration avec l'Institut de la formation en cours de carrière (IFC). Un module de formation d'une durée de deux jours a été proposé aux directeurs des écoles pour présenter le projet «Cyberclasses» et pour mener une réflexion relative à l'équipement le plus adéquat à réaliser par leur école. À côté de la formation pour les directeurs, il y a eu des formations à l'exploitation pédagogique des TIC qui font partie du catalogue annuel de l'IFC. La participation à ces formations relève d'une autonomie des enseignants et des établissements selon de leur plan de formation. Ces actions sont d'ailleurs en développement pour sensibiliser plus encore à la nécessité de s'y former.

Pour l'accompagnement pédagogique, il faut signaler l'organisation par la Fédération Wallonie-Bruxelles d'un colloque sur les TIC en 2007 et en 2009, la mise en œuvre d'une plateforme de remédiation et le développement d'outils tels que le passeport «TIC», la création de dossiers dédiés à l'intégration des TIC, le portail enseignement.be ou l'indexation et la diffusion des ressources pour laquelle je vous transmettrai une annexe. De plus, une aide financière a été octroyée aux écoles pour l'acquisition de logiciels pédagogiques agréés dans le cadre du décret de 2006 relatif aux manuels scolaires ainsi qu'aux logiciels, ce qui est parfois oublié.

Plusieurs volets du Pacte pour un enseignement d'excellence visent l'intégration et l'accompagnement des initiatives numériques en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les quatre axes de la nouvelle stratégie du numérique sont les compétences et les contenus associés à la société du numérique, les mesures d'accompagnement et de formation, l'équipement ainsi que la diffusion et le partage de pratiques. Nous avons espéré pouvoir présenter cette stratégie en commission à la fin du mois de mars, mais nous avons dû reporter. Nul doute qu'on va pouvoir la présenter assez rapidement et que votre groupe ne manquera pas de s'y associer puisque vous suivez ce dossier.

Au-delà de ces quatre axes plus pédagogiques, il faut aussi identifier dans le Pacte l'enjeu de la gouvernance numérique qui fait le lien entre les écoles et l'administration, entre les enseignants et donc entre tous les acteurs du monde scolaire. Au niveau de la formation, plusieurs actions sont envisagées. Un accompagnement local est prévu pour l'ensemble des acteurs de l'enseignement. De la même manière, il est prévu de renouveler les formations sur le numérique. Les enseignants, les inspecteurs, les conseillers pédagogiques ainsi que

les directions pourront en bénéficier.

Sur le plan local, il est important d'assurer aux enseignants un accompagnement technopédagogique pour qu'ils puissent élaborer des projets, les prolonger ou les évaluer. Deux modalités sont actuellement à l'étude dans le cadre de notre stratégie numérique: le renforcement de l'accompagnement pédagogique sur le terrain, avec une présence de référents dans les écoles, et la formation à l'intégration des innovations technologiques qui doit être revue. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les formations de l'IFC doivent être évolutives. En effet, les technologies évoluent très vite, mais il faut aussi proposer une offre, parmi ces formations, qui corresponde aux demandes des enseignants et qui tienne compte des nouveaux équipements qu'ils reçoivent.

Ni mon administration ni l'IFC n'a eu connaissance du plan 555 qui aurait été discuté au niveau wallon. Vous dites, dans la proposition de question que vous avez déposée, qu'il date de 2012 et devait s'appliquer en 2013 et 2018. Pour avoir fait des recherches de notre côté, je peux vous assurer que ce plan n'a pas existé «physiquement» au niveau de l'administration et de l'IFC.

Les futurs socles de savoirs et de compétences dans les référentiels doivent prévoir des attendus précis relatifs aux compétences numériques. Dans l'appel à projets «École numérique» – qui ne relève pas véritablement de l'accord de coopération –, la Fédération Wallonie-Bruxelles accompagne chaque projet retenu en accordant deux périodes professeurs. Le but est de permettre l'expérimentation et de libérer de l'espace pour l'appropriation des compétences numériques. De plus, les écoles bénéficiant des mesures de cet appel à projets reçoivent également de l'aide et du soutien pédagogique de la part de leur fédération de pouvoirs organisateurs. Des négociations sont en cours avec ces derniers pour mettre plus rapidement en place un contact plus précis et plus efficace avec l'administration, dans le respect de l'autonomie pédagogique des écoles et des réseaux. Cela est en bonne voie et pourrait se concrétiser par des engagements temporaires de type collaboratif avant que le nouveau cadre de gouvernance numérique soit lui-même instauré. En effet, dès 2019, des conseillers technopédagogiques seront engagés, tel que le prévoit le phasage du Pacte pour un enseignement d'excellence.

Nous agissons également au niveau des écoles au moyen de plans de pilotage année par année. Une des thématiques concerne les outils numériques dans les apprentissages et la gouvernance. Chaque école en développera sa propre vision. Localement, nous envisageons la mise en œuvre d'un dispositif transitoire relatif à l'autonomie des pouvoirs organisateurs et des directions permettant d'affecter de manière plus flexible des périodes aux professeurs. Nous avons conscience des situations boiteuses dans lesquelles

sont les enseignants qui suivent les projets «École numérique», en partie bénévolement. Nous prévoyons ainsi un dispositif transitoire permettant de détacher du personnel pour des missions d'accompagnement et de support de ces projets.

Dans un second temps, des fonctions de coordinateurs pédagogiques et de délégués au numérique seront créées dans le cadre de la mise en œuvre de la carrière en trois étapes des enseignants. Des enseignants expérimentés pourront être dégagés d'une partie de leur temps face à la classe pour effectuer d'autres projets de l'école, dont les projets numériques. Des moyens budgétaires spécifiques sont prévus, entre autres pour le numérique, et beaucoup d'écoles sont en demande. Les projets de formation des enseignants intégrant les TIC a été revu pour être renforcé sur ce dernier aspect. Dans les thèmes et orientations prioritaires de l'IFC arrêtés en novembre 2017, les orientations concernant le numérique sont définies plus clairement. Il est prévu de renforcer les offres de formation en numérique. Je le répète: les évolutions technologiques sont telles que nos formations doivent évoluer, aussi bien celles de notre opérateur interrégional, l'IFC, que celles des opérateurs propres à chaque réseau.

Je terminerai en mentionnant notre collaboration avec la France dans le cadre des travaux de la Commission européenne en vue de fournir des outils efficaces permettant l'évaluation et l'implémentation des outils numériques dans les écoles. La transition numérique est un enjeu important. Comme je le disais en préambule, nous avons espéré pouvoir vous présenter la stratégie numérique fin mars. Cela n'a pu être le cas, mais je ne doute pas que nous puissions bientôt le faire.

M. Fabian Culot (MR). – Je vous remercie, Madame la Ministre, pour votre réponse circonstanciée. Comme vous l'avez dit, elle sera lue ailleurs. Il est bon de contribuer à la collaboration entre les différents niveaux de pouvoir. Vous avez également évoqué un ensemble de détails techniques que j'examinerai de plus près en relisant votre réponse. Je ne veux pas me lancer dans des propos quelconques alors que je ne maîtrise pas l'ensemble des données dont vous nous avez fait part. Je relève le passage de nombre de mesures devant encore entrer en vigueur, à mettre d'ailleurs en perspective avec le retard enregistré dans la mise en œuvre de cet accord de coopération. Je relève également votre engagement à présenter ce plan numérique le plus vite possible. Je ferai en sorte d'y assister et d'y participer.

M. le président. – Je propose de suspendre l'heure des questions et interpellations.

– *L'heure des questions et interpellations est suspendue à 12h45 et est reprise à 14h00.*

M. le président. – Mesdames, Messieurs, l'heure des questions et interpellations est reprise.

3.3 *Question de Mme Olga Zrihen à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Mesure de l'équité dans le système scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles»*

Mme Olga Zrihen (PS). – L'Objectif de développement durable (ODD) n° 4 appelle à assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, inclusive et équitable, couvrant non seulement la parité entre les genres dans l'apprentissage, mais également l'accès à des possibilités d'éducation équitables pour les personnes handicapées, les populations autochtones, les enfants défavorisés et les autres groupes exposés au risque d'exclusion de l'éducation. Pourtant, il est extrêmement difficile aujourd'hui de suivre ces groupes, car ils sont souvent invisibles dans les données sur l'éducation.

Un nouveau rapport montre comment les pays peuvent mesurer les progrès accomplis dans le domaine de l'éducation par les groupes les plus marginalisés pour veiller à ne laisser personne pour compte. Le manuel explique ce que signifie mesurer l'équité en apprentissage, reconnaissant que l'équité est une question d'ordre politique et qu'elle ne saurait être dissociée des choix politiques. Il examine deux principes clés: impartialité et équité des conditions, qui peuvent déterminer les efforts de mesure. Cette démarche est évidemment motivée par le besoin urgent d'inscrire l'équité en éducation au centre des agendas internationaux, nationaux et locaux pour promouvoir l'accès et l'apprentissage pour tous les enfants, les jeunes et les adultes.

Madame la Ministre, avez-vous pris connaissance de ce rapport? L'équité dans l'éducation a-t-elle été mesurée en Fédération Wallonie-Bruxelles? Que ressort-il de cette mesure? Les personnes handicapées, les populations allochtones, les enfants défavorisés et les autres groupes exposés au risque d'exclusion de l'éducation sont-ils pris en compte de façon claire dans nos données?

Les tests du Programme international pour le suivi des acquis (PISA) et autres enquêtes internationales donnent déjà de solides bases. Le Pacte a également objectivé en partie cette réalité, mais pouvons-nous et devons-nous aller plus loin encore? Quelle est la méthode d'analyse, d'examen ou d'inventaire utilisée? Quels sont les critères retenus? À la suite de ce nouveau rapport examinant deux principes à prendre en compte, est-il prévu de mesurer prochainement l'équité en apprentissage en Fédération Wallonie-Bruxelles?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Le manuel de mesure de l'équité en éducation est produit conjointement par l'Institut de statistique de l'UNESCO, le Centre de données sur les politiques éducatives FHI360, *Oxford Policy Management* et le Centre de recherche pour

l'accès équitable et l'apprentissage de l'Université de Cambridge. Ce rapport offre des conseils pratiques sur la méthode de calcul et l'interprétation des indicateurs conçus pour cibler les groupes les plus défavorisés. Il aborde par ailleurs les lacunes en termes de connaissance et propose un cadre conceptuel pour mesurer l'équité en apprentissage.

Ce manuel sera intégré dans la base documentaire de mes services et de l'administration. C'est d'ailleurs le cas depuis les années 1990, lorsque des premières collectes d'information réalisées par des organismes internationaux – tels que l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe (OSCE) et l'UNESCO – ont débuté, dans le but de comparer les performances des systèmes éducatifs et de favoriser l'affirmation de la référence à leur équité.

En Belgique, à la même époque, de nombreux experts ont analysé l'équité du système scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, notamment à travers la notion de quasi-marché. Les effets pervers produits par ce type de régulations ont largement été pointés du doigt: augmentation du phénomène de ségrégation scolaire et inefficacité dans la résorption des inégalités entre élèves. Ces premières études ont ainsi bien montré que les enfants étaient inégaux devant l'école. Leurs chances d'émancipation sociale et de réussite scolaire ne sont pas équivalentes.

Ces éclairages ont incité la Fédération Wallonie-Bruxelles à mettre en œuvre des politiques centrées sur l'équité dès les années 1990. Pour ce faire, des indicateurs d'équité ont été mobilisés, comme l'origine socio-économique des élèves. La politique d'encadrement différencié, que vous connaissez bien, s'appuie par exemple sur ces indicateurs, afin d'affecter les moyens complémentaires adéquats aux écoles.

Au départ, l'indice se calculait selon le quartier statistique de l'élève. Depuis l'entrée en vigueur des modifications que nous avons adoptées en juillet 2017, le calcul de l'indice est plus fin. Il se base sur les données socio-économiques les plus récentes des ménages. L'indice moyen des implantations qu'ils fréquentent est calculé annuellement à travers la moyenne des trois valeurs agrégées de base fixées par le décret de 2009. Au-delà de ces acquis relatifs à la connaissance et à la politique publique, nous continuons à développer de nouveaux outils dans le but d'améliorer notre connaissance en termes d'équité.

Le Centre interfédéral pour l'égalité des chances a récemment réalisé une étude sur l'égalité des chances dans les écoles des trois Communautés. Le but était de déterminer les mécanismes qui contribuent aux inégalités dans les différents systèmes éducatifs de notre pays. Les critères de discrimination sélectionnés dans ce rapport sont l'origine ethnique, l'origine sociale,

le handicap et l'orientation sexuelle. L'étude s'est concentrée sur plusieurs questions telles que les politiques utilisées par les écoles pour faire vivre la diversité, l'orientation réalisée à l'école ou encore l'orientation vers les filières «les moins favorables». Le rapport final est le résultat d'une recherche scientifique de long terme qui a été menée par la Katholieke Universiteit Leuven (KUL), le centre de diversité et d'apprentissage de Gand et l'Université libre de Bruxelles (ULB). Pour réaliser cette étude, le Centre interfédéral pour l'égalité des chances a obtenu le soutien des trois ministres communautaires de l'enseignement obligatoire, ainsi que de ma collègue ministre de l'Égalité des chances.

Dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence, l'équité est au centre de la démarche. L'avis n°3 a bien souligné l'importance de baser la gouvernance et les performances de notre système sur des indicateurs d'équité.

(M. Philippe Bracaval prend la présidence)

Mme Olga Zrihen (PS). – On découvre que toute une série d'initiatives sont prises depuis 1990. Peut-être conviendrait-il de collationner les informations afin de montrer l'évolution dans ce domaine. Selon de nombreuses informations, il apparaît que depuis une dizaine d'années, l'écart se creuse énormément dans le monde scolaire et qu'il est de plus en plus révélateur de l'iniquité sociale ou socio-économique de certains groupes exposés au risque d'exclusion. Il pourrait être intéressant de diffuser cette information de manière plus générale afin de voir si la proposition que nous faisons actuellement d'entrer dans le Pacte d'excellence fera évoluer positivement, du moins nous l'espérons tous, le critère de l'équité en éducation.

Par ailleurs, il est clair qu'aujourd'hui, les critères traditionnels tels que le produit intérieur brut (PIB) ou d'autres ne peuvent plus être uniquement pris en considération pour mesurer le progrès des sociétés. L'équité en éducation devrait être un critère phare pour les prochaines propositions de travail.

3.4 Question de Mme Olga Zrihen à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «G20 et éducation»

Mme Olga Zrihen (PS). – Depuis le 1^{er} décembre 2017, l'Argentine exerce la présidence du G20. Elle y a mis l'éducation à l'honneur. Ainsi, en avril dernier, le groupe de travail «Éducation G20» s'est mis au travail et a discuté des enjeux liés à l'éducation. Les représentants ont mentionné un certain nombre d'engagements fondamentaux. L'un d'eux prévoit de concevoir des mécanismes de coopération entre les établissements d'enseignement à tous les niveaux – le secteur privé, les pouvoirs publics, les

partenaires technologiques –, pour revoir les programmes d'éducation.

Madame la Ministre, notre pays est-il représenté dans ce groupe de travail? Pouvez-vous nous en dire davantage sur les mécanismes de coopération envisagés? Quelles ont été les questions développées plus particulièrement, outre la volonté de coopération? Quels engagements ont-ils été pris? Voyez-vous une manière positive de créer des ponts entre des écoles de différents pays, pour faire progresser un certain nombre de questions générales liées aux programmes d'éducation?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Le G20 est composé de 19 États et de l'Union européenne elle-même. Cette enceinte n'est pas une organisation internationale au sens strict, mais s'apparente plutôt à une conférence diplomatique, avec pour objectif de favoriser la stabilité financière internationale, de servir d'espace de dialogue entre les pays industrialisés et les pays émergents. Le G20 a d'ailleurs été mis sur pied au moment de la crise de 2008. À ma connaissance, le G20 vise principalement l'émergence de consensus politiques. Lorsqu'il s'agit d'opérationnaliser ces consensus en termes de coopération internationale, ce sont alors les organisations internationales proprement dites – par exemple, les Nations unies, les organisations spécialisées, la Banque mondiale, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) – qui prennent le relais.

Parmi les 28 pays de l'Union européenne, seuls l'Allemagne, la France, l'Italie et le Royaume-Uni participent aux travaux du G20 dont la présidence tournante est actuellement exercée par l'Argentine. La Belgique n'est pas membre du G20 et ne participe à aucun de ses groupes de travail ou conférences ministérielles, que ce soit au niveau des chefs d'État et de gouvernement, des ministres des Finances, de l'Emploi ou autres.

Je regrette dès lors de ne pas être en mesure de vous fournir davantage de précisions sur les travaux que le G20 aurait consacrés dernièrement aux questions de l'éducation. L'UNESCO a publié certaines informations concernant la réunion des 12 et 13 avril à laquelle vous faites allusion. Il en ressort que le thème principal de ce groupe de travail Éducation du G20 portait sur l'impact sur les politiques éducatives des transformations engendrées par la mondialisation et la numérisation – sujet régulièrement évoqué au sein de cette commission – et la complexité accrue des sociétés. Bien que la Commission européenne participe au G20, elle n'a jusqu'à présent pas fait rapport de ces travaux devant le comité de l'éducation de l'Union européenne par le biais duquel nous pourrions disposer des informations. Je regrette de ne pas être en mesure de vous fournir plus d'informations aujourd'hui.

Mme Olga Zrihen (PS). – Nous avons récemment pu constater que l'éducation figurait

enfin au cœur des rencontres au sein de l'Union européenne qui, membre du G20, s'intéresse également à des thèmes aussi importants que la mondialisation et la numérisation. Il est temps de jeter des ponts. L'Union européenne nous représente – disons pour un vingt-septième aujourd'hui – et il est important de nous tenir informés.

Il y a peu, je vous avais interrogée sur le programme Erasmus+ *Virtual Contact*. Selon moi, grâce à ce brassage, à ces bonnes pratiques et aux possibilités d'instaurer une série de mécanismes, nous pourrions tenter d'éviter que l'éducation soit réservée à certains et de créer des fossés à l'échelle mondiale, dans les dispositifs d'éducation. Comme vous l'avez dit justement, la mondialisation et la numérisation touchent l'ensemble des jeunes et la mobilité mondiale permet le brassage des différentes composantes de nos sociétés. D'où l'intérêt de communiquer et de s'informer. Je vous remercie d'avance de nous faire part des informations que vous pourriez obtenir, lors d'un conseil de l'éducation, quel qu'il soit.

3.5 *Question de M. Jean-Pierre Denis à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Campagne "Conseil coopératif et citoyen" (CCC)»*

M. Jean-Pierre Denis (PS). – Le 6 avril se clôturait l'appel à candidatures pour le projet pilote du conseil coopératif et citoyen (CCC) dans le réseau Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) de l'enseignement fondamental. Celui-ci étant couplé avec la campagne du Conseil de l'Europe «Des écoles démocratiques pour tous», nous percevons dès lors bien les efforts entrepris pour ramener les principes démocratiques au cœur de notre enseignement.

Madame la Ministre, disposez-vous de la liste des dix écoles sélectionnées pour ce projet? Pouvez-vous nous la communiquer, le cas échéant? Pouvez-vous nous dresser le tableau des conditions d'application de cette campagne pilote? Combien de plages horaires seront-elles dédiées à ce CCC et à quelle fréquence? Quel est votre agenda pour cette campagne?

Certaines écoles organisent déjà un projet similaire, comme l'Athénée Marguerite Yourcenar, à concurrence d'une heure par semaine. Comptez-vous vous inspirer de ces expériences et des résultats qu'elles ont obtenus pour assurer la réussite de cette campagne dans le réseau WBE?

(Mme Olga Zrihen prend la présidence)

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Dans le cadre de l'opérationnalisation des objectifs du Pacte pour un enseignement d'excellence et précisément ceux qui concernent le renforcement de la démocratie scolaire, il est prévu une réunion hebdomadaire du

CCC au sein des écoles, en précisant que cette démarche revêtirait d'abord la forme de projets pilotes à évaluer avant de généraliser la démarche.

Pour l'année scolaire prochaine, ce dispositif pilote concernera uniquement les écoles primaires. La liste des établissements sélectionnés vous sera remise. Vous observerez qu'ils sont issus des trois réseaux d'enseignement. Dans ces écoles et dans le but d'instaurer un rituel stable, le conseil aura lieu toutes les semaines à un jour fixe, idéalement avant une récréation ou un temps de midi, durant 15 à 50 minutes, selon l'âge des enfants, leur maturité et les sujets à traiter.

L'opérationnalisation du projet pilote prévoit la mise en place du dispositif, incluant des formations, une plateforme de ressources en ligne, l'appel à candidatures des écoles et son évaluation. Pour la fin de cette année scolaire, une première rencontre entre les directions des écoles concernées sera organisée avec des enseignants et un ou plusieurs membres des équipes mobiles. Cette réunion aura pour objectif de présenter le dispositif et de répondre aux questions des enseignants ou directeurs.

Au début du mois de septembre 2018, les enseignants suivront une journée de formation sur la mise en place de ces conseils de coopération. La mise en œuvre du CCC au sein des classes débutera à la fin du mois de mai. Le canevas sera assez souple pour l'adapter au contexte de l'école et du public scolaire. La méthodologie d'accompagnement comporte aussi une séance d'intervision entre les enseignants et les formateurs dans les deux mois qui suivent la journée de formation. L'objectif est de fournir des outils de formation aux écoles et de les accompagner. C'est pourquoi il s'agit d'un projet pilote expérimental qui concerne un nombre réduit d'écoles.

Les deux rencontres de formation et d'intervision visent à motiver les enseignants et permettre l'échange de pratiques et la collecte de données en vue d'un réajustement. En mars 2019, une matinée d'échange de pratiques sera organisée dans tous les établissements concernés par le projet pilote. Ensuite, une phase d'évaluation continue aura lieu pour moduler le dispositif pilote en fonction des résultats. C'est une démarche collective pour construire ensemble des savoirs et des pratiques autour de cette gestion du conseil de classe. L'analyse du dispositif et son évaluation seront communiquées pour le 31 juillet 2019.

Mme Maison rappelle souvent l'importance des expériences pilotes dans différents domaines. En voici un bel exemple portant sur l'un des points du Pacte, à savoir la démocratie scolaire. Le chantier du Pacte visant à promouvoir la démocratie scolaire prévoit aussi de renforcer le système de délégation des élèves. Le CCC est l'un des rouages qui permettront de dynamiser cette démocratie.

M. Jean-Pierre Denis (PS). – Rassurez-vous, Madame la Ministre: j'applaudis cette initiative qui s'inscrit pleinement dans l'opérationnalisation des objectifs du Pacte pour un enseignement d'excellence. Ce CCC est une école de vie qui donnera aux élèves la possibilité de participer à la vie scolaire et d'expérimenter le processus démocratique. Ils comprendront les rouages permettant de faire évoluer les règles et de changer les situations et apprendront à réfléchir aux solutions à apporter. L'école a pour objectif de former des citoyens responsables; cet objectif est ici parfaitement rempli.

L'Athénée Marguerite Yourcenar considère ce CCC comme un lieu d'apaisement social où les élèves peuvent exprimer leurs tensions, leurs craintes et leurs doutes pour, ensuite, envisager des solutions satisfaisantes. Grâce à l'accompagnement des pouvoirs organisateurs, une telle initiative aidera à combler les attentes de certains enfants vis-à-vis de l'école.

3.6 Question de M. Philippe Bracaval à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Effets du prolongement du tronc commun sur le premier degré autonome»

3.7 Question de Mme Isabelle Stommen à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Degrés d'observation autonomes»

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

M. Philippe Bracaval (MR). – Le Pacte pour un enseignement d'excellence implique l'allongement du tronc commun, qui, concrètement, s'arrêtera en fin de la troisième année secondaire. L'Institut du Sacré-Cœur (ISC), à Mouscron, n'organise que le premier degré du secondaire; l'Institut des Frères Maristes, situé à quelques mètres de l'ISC, ne propose, quant à lui, que les deuxième et troisième degrés du secondaire. Ces deux écoles vivent en parfaite harmonie. J'ignore le nombre d'écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles qui ne proposent que le premier degré ainsi que le nombre de celles qui n'organisent que le deuxième et/ou le troisième degré du secondaire.

Madame la Ministre, pouvez-vous me dire comment ces écoles pourront mettre en œuvre concrètement l'allongement du tronc commun? En effet, l'organisation de la troisième année dans une école qui n'organise que le premier degré ou l'organisation d'un premier degré dans des écoles ne proposant que le deuxième et/ou le troisième degré pourraient se heurter à des impossibilités matérielles comme un manque d'espace pour envisager des travaux d'extension, une absence de moyens pour les réaliser, ou tout simplement les

contingences temporelles si les moyens et l'espace venaient à être disponibles. Sans compter l'équilibre «naturel» entre les établissements. Comment mettre en œuvre l'allongement du tronc commun dans ces écoles, sachant que plusieurs centaines d'élèves et plusieurs dizaines d'enseignants sont concernés, uniquement à Mouscron?

Mme Isabelle Stommen (cdH). – Lors de la rédaction du rapport du Centre de recherche et d'information sociopolitique (CRISP) en 2014, une mesure proposée concernait la création de nouvelles écoles. En fonction de la pression démographique, Marie-Dominique Simonet a voulu assouplir les conditions permettant de créer des établissements d'un nouveau type appelés degrés d'observation autonomes (DOA). L'idée n'est donc pas neuve. Elle date des origines du rénové, mais s'était assez peu concrétisée jusqu'alors. Un décret de 2011 vise à encourager la création d'écoles n'organisant que le 1^{er} degré, de manière totalement indépendante des écoles qui offrent les 2^e et 3^e degrés et qui sont, quant à elles, spécialisées dans une ou plusieurs filières. Ce détachement du 1^{er} degré et son institution en entité autonome devaient empêcher que le choix de l'école secondaire, à l'issue de la 6^e primaire, ne prédétermine le choix d'orientation ultérieur des élèves. Madame la Ministre, à l'heure actuelle, combien de DOA ont-ils été ouverts? Le Pacte d'excellence s'intéresse à ces degrés autonomes dans la mesure où ils permettraient cette césure entre le tronc commun et le choix ultérieur d'une filière. Où en sont les réflexions à cet égard?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Je voudrais d'abord faire le point sur le nombre de DOA existant actuellement. La Fédération Wallonie-Bruxelles en compte vingt-six. Depuis la modification en 2011 du décret de 1992 auquel vous faites allusion, Madame Stommen, un seul établissement dont l'offre est limitée au premier degré de l'enseignement secondaire ordinaire a vu le jour à Anderlecht; il s'agit du Lycée Sœur Emmanuelle. Néanmoins, plusieurs nouveaux dossiers sont sur les rails ou en cours d'analyse au cabinet, à l'administration et au Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire. Parmi ceux-ci, le DOA du Collège archiépiscopal Père Damien de Genappe a déjà obtenu l'accord du gouvernement. Le Centre d'enseignement et de recherche des industries alimentaires et chimiques (CERIA), établissement de la Commission communautaire française à Anderlecht, a aussi déposé une demande. Enfin, deux écoles, le Collège Saint-Martin – qui résulterait de la scission de l'Institut Sainte-Véronique de Liège – et le projet porté par WBE à Ganshoren viennent de recevoir un avis favorable du Conseil général pour créer un DOA.

Comme je le disais à Mme Maison en réponse à son interpellation du 17 octobre 2017, la réflexion sur ces DOA se poursuit en partenariat

avec l'administration, particulièrement lorsqu'il s'agit de créer des nouvelles places dans les zones dites en tension. Le gouvernement s'est engagé, dans sa déclaration de politique communautaire, à faire en sorte que l'augmentation du nombre d'élèves ne soit pas liée à l'étiquetage d'une école à une spécialisation des filières ultérieures. Nous en avons encore discuté ce matin et avons cité quelques lieux en exemple. Cette orientation a été reprise dans les préconisations du Groupe central. À la lecture des projets en cours, je constate en tout cas que les différents réseaux voient une opportunité dans les DOA puisque la plupart des réseaux ont émis des propositions.

Monsieur Bracaval, nous devons en effet mener une réflexion pour déterminer la manière d'aider les écoles qui devront étendre le DOA à la troisième année de l'enseignement secondaire en 2025 à la suite de l'allongement du tronc commun. Comme je l'ai déjà dit à plusieurs reprises, je connais l'intérêt de ces DOA et j'entretiens donc des contacts réguliers avec des directeurs de telles écoles, et plus particulièrement avec ceux de la zone de Liège. En effet, à l'époque où j'étais parlementaire, j'ai créé à leur demande un groupe de travail qui se réunissait tous les trois mois et j'y suis restée active.

Par ailleurs, nous devons tenir compte de la diversité des situations de ces DOA, dont certains ont une spécificité par rapport à des écoles «complètes» et d'autres font partie d'un centre d'enseignement secondaire plus large. Il faudra également réfléchir à un arbitrage entre deux approches, l'une consistant à prévoir un budget spécial pour l'extension des actuels DOA, l'autre visant à redéfinir les normes de création en vue de leur redéploiement. Par exemple, des DOA existants pourraient résoudre le problème que vous évoquiez en ventilant autrement le nombre d'élèves par année d'études. Un qui compte actuellement 180 places en première secondaire et 180 places en deuxième année peut ainsi s'organiser d'une autre manière, par exemple en créant trois groupes de 120 élèves. Mais un tel procédé ne sera pas possible dans les zones en forte tension démographique.

Nous devons donc procéder au cas par cas, mais je rappelle qu'il n'existe que 26 DOA, ou plus si les suivants sont créés. Nous pouvons tout à fait consulter chacun d'entre eux individuellement au moment de l'implémentation du tronc commun au début de l'enseignement secondaire. Des pistes sont donc sur la table et nous dialoguons avec les DOA. Par ailleurs, une concertation avec les réseaux sera aussi nécessaire puisque ceux-ci sont tous concernés par ces structures.

M. Philippe Bracaval (MR). – Je suis heureux de savoir, Madame la Ministre, que vous prenez vraiment conscience du problème. Je sais qu'il est complexe, qu'il peut entraîner des perturbations dans l'équilibre entre les écoles et peut-être créer des situations de concurrence qui au-

raient pu être évitées. Je suis toutefois certain que la réflexion mènera à une solution équitable pour tous. Je reviendrai vers vous pour faire le point sur l'évolution de votre réflexion.

Mme Isabelle Stommen (cdH). – Aux préoccupations exprimées par M. Bracaval, j'en ajouterai une autre, qui correspond à une réalité plus rurale. Imaginez une école qui centralise tous les degrés, voire tous les types d'enseignement, dans une même implantation. Les élèves proviennent des villages environnants jusqu'à un périmètre de dix à quinze kilomètres. Cette école craint que les DOA, en s'appuyant sur le tronc commun jusqu'à quinze ans, aient tendance à se multiplier dans toutes les écoles primaires environnantes. En vérité, il s'agit d'une préoccupation peu noble de la part des directions de ces écoles qui centralisent tous les degrés. Mais je peux comprendre que les directions et les équipes pédagogiques aient besoin de savoir vers où elles se dirigent, ne fût-ce qu'en termes de projets d'infrastructure. Elles se demandent si les DOA vont avoir tendance à se disperser en une multitude d'implantations de tronc commun ou si des versions centralisées des trois premières années du secondaire pourront continuer à exister. Je souhaitais relayer cette préoccupation des écoles rurales.

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Mes rencontres avec les DOA concernent aussi bien des écoles situées dans des centres-villes que des écoles se trouvant en milieu rural. La problématique que vous relayez m'a déjà été transmise à plusieurs reprises. Pour l'instant, il est vrai qu'il faut vivre avec le fait que le tronc commun va se mettre en œuvre progressivement et que nous ne pouvons pas encore répondre à cette question avant la fin de la présente année scolaire. Mais évidemment, nous n'allons pas transmettre l'information en 2024, juste avant l'allongement du tronc commun! Ceci devra faire partie des textes qui amèneront la mise en œuvre du nouveau tronc commun. Durant l'année civile à venir, nous devons soumettre des propositions et discuter avec ces écoles.

Madame, vous pouvez répondre ceci aux directeurs lorsqu'ils vous interpellent. Je m'adresse à toutes les personnes présentes aujourd'hui. Que ce soit à Mouscron, à Verviers ou ailleurs, vous pouvez formuler cette même réponse en expliquant que nous n'avançons pas sans savoir que ces écoles rurales existent et, surtout, sans savoir qu'elles sont l'une des solutions optimales pour l'orientation des élèves. Nous n'allons pas faire en sorte qu'elles vivent dans des situations plus compliquées qu'aujourd'hui alors que nous désirons valoriser leur travail. Cela étant, il est vrai que nous sommes confrontés à une question importante, celle des infrastructures et, partant, de la localisation des élèves. Pour certaines écoles, il suffit parfois de traverser une rue, mais pour d'autres, cela pourrait être plus compliqué. Nous devons donc travailler au cas par cas et analyser

chaque situation l'une après l'autre.

3.8 *Question de Mme Mathilde Vandorpe à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Passation des épreuves externes»*

Mme Mathilde Vandorpe (cdH). – Les épreuves externes approchent. Les dernières années ont été l'occasion de modifier certains éléments de leur organisation. Je vous ai interpellée, Madame la Ministre, à plusieurs reprises à ce sujet, relayant les préoccupations de certains enseignants sur les épreuves et leur passation. Je me permettrai donc de revenir sur différents éléments, afin de faire le point sur les avancées dans ce dossier.

Le niveau des épreuves a souvent été décrié par certains. Il serait trop bas comparativement à ce que l'on peut attendre des élèves. Par ailleurs, le contenu des épreuves a également été pointé, car il ne correspond pas à ce que les élèves ont étudié et valorise donc peu le travail de chacun. Des enseignants ont objecté que les élèves très scolaires étudient en profondeur leurs cours, pour se trouver face à un questionnaire basé davantage sur la compréhension et l'analyse de texte, notamment en sciences. Les élèves en ont été perturbés. De plus, ils ne sont pas récompensés pour le travail fourni à domicile durant l'année. A-t-on pu, cette année, être plus attentif à l'adéquation entre ce qui est étudié en cours d'année et le contenu de l'épreuve?

Les consignes pour l'expérience en sciences étaient peu claires l'an dernier, ce qui avait engendré un certain nombre de soucis. A-t-on pu s'assurer cette année que les consignes de différentes épreuves étaient suffisamment compréhensibles pour chacun? Certaines grilles de correction contenaient également des erreurs. Les vérifications ont-elles été suffisantes pour ne plus connaître ce genre de soucis?

Le détachement d'un enseignant un jour par semaine, tel que mis en place cette année, permet-il selon vous une meilleure concordance avec le travail fait dans les classes? Quel est le retour d'expérience des groupes de travail ayant mis au point les épreuves?

Plus globalement, le stress subi par les enfants, particulièrement lors de l'épreuve du certificat d'études de base (CEB), est souvent problématique. Des enfants de cet âge ne devraient pas se retrouver dans de telles situations d'angoisse. Les lieux où se déroulent les épreuves, trop grands et impressionnants, sont souvent la cause d'un stress important pour les élèves. Comment peut-on rassurer ces derniers? Les équipes enseignantes sont-elles sensibilisées au problème et disposent-elles des outils adéquats pour y répondre? Il ne faut pas non plus tomber dans l'extrême inverse, en disant aux élèves de ne ja-

mais stresser, comme on peut l'observer dans certaines écoles.

Le stress n'est pas l'apanage des enfants. Les parents sont également angoissés et transmettent leurs inquiétudes à leurs enfants. Le nombre d'enfants suivant des cours particuliers ou des séances de méthodologie chez divers spécialistes est en augmentation. Comment rassurer les familles pour éviter cette surconsommation bien inutile pour des enfants de primaire? Aujourd'hui, on peut lire dans différents journaux que les CEB sont déjà distribués. Des demandes sont lancées sur Facebook pour en obtenir l'un ou l'autre exemplaire. Or, tout figure déjà sur internet et il ne faut donc pas nécessairement acheter le journal.

Compte tenu des soucis rencontrés l'an passé et les années précédentes, eu égard aux consignes des épreuves, aux grilles d'évaluation, etc., mes questions concernent tant les aspects organisationnels et propres à l'enseignement en tant que tel, que le stress vécu par les parents et les élèves ainsi que les pistes de solution pour en venir à bout.

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Cette question arrive à point nommé pour faire le point sur un sujet qui nous a fortement occupés ces trois dernières années. Nous faisons partie de la commission spéciale sur les épreuves externes qui concernait les recommandations pour la sécurisation des épreuves. Mais il y a bien d'autres enjeux. Depuis juin 2015, mon cabinet rencontre très régulièrement la Direction des évaluations externes et le Service général de l'inspection, les deux opérateurs à la manœuvre pour l'ensemble du processus des évaluations externes, tout en poursuivant par ailleurs la concertation avec les directeurs d'école sur le terrain et les associations de directeurs. J'en ai d'ailleurs revu certains en février, à la suite des demandes qu'ils avaient formulées et que nous souhaitons satisfaire pour les épreuves de la prochaine année scolaire.

Dans un premier temps, nous nous sommes focalisés, avec mon cabinet, sur l'optimisation du processus de production et la sécurisation des épreuves. Les autres aspects de ce travail concernent les rédacteurs des épreuves et la communication.

Le stress généré par les épreuves externes du CEB, du CEID et, dans une moindre mesure, du CESS, accentué par la médiatisation, est notamment lié à une méconnaissance par le grand public lui-même de l'objectif et des enjeux de ces épreuves. Depuis l'année passée, un groupe de travail est chargé d'améliorer la communication liée aux épreuves, avec l'aide de la Fédération des associations de parents. Cela a conduit, l'année dernière, à la production d'une foire aux questions (FAQ) disponible sur le site www.enseignement.be et qui a pour objectif de répondre aux interrogations des parents. Cette

année, des capsules vidéo sont en cours de finalisation et, si j'en crois les scripts que j'ai pu lire récemment, elles recadreront judicieusement les enjeux des épreuves, ce qui est demandé à l'enfant, la préparation nécessaire, etc. Je ne doute pas, au vu des moyens de circulation des capsules vidéo, que nous arriverons à toucher davantage de personnes que via un site web ou des FAQ. Je compte également sur les membres de cette commission pour favoriser leur diffusion. Elles seront disponibles dans le courant du mois de mai, bien avant les épreuves.

Par rapport au niveau attendu, certains reviennent chaque année avec le discours: «Pour cette école-là, cela paraît bas comme niveau». Or il correspond à l'évaluation des compétences minimales attendues à la fin d'une étape des socles de compétence. Il n'est pas justifié de faire échouer des élèves qui se sont montrés capables d'obtenir plus de 50 % à ces épreuves. Au CEID français, seuls 3,2 % des élèves obtiennent un score moyen supérieur à 90 %. Il est intéressant de le rappeler, car ce sont rarement ces chiffres qui sont cités. Au CEID mathématiques, seuls 4,2 % des élèves ont plus de 90 %.

Comme l'a montré le retour du questionnaire envoyé aux enseignants à la fin des épreuves, la mise en œuvre de l'expérimentation de sciences, en 2017, a été jugée complexe par certains enseignants, soit 32 % des répondants. La difficulté repose essentiellement sur l'obtention du matériel. La remarque a été prise en compte par les concepteurs des épreuves qui, cette année, nous ont garanti avoir veillé à rendre la mise en pratique plus facile. Il est pratiquement impossible de réduire à néant le risque d'erreur, tant le travail de production des épreuves est vaste et soumis à des délais courts. Cependant, les nouveaux moyens de communication de l'administration avec les établissements scolaires permettent de rectifier le tir très rapidement, quand un problème est détecté. Cela permet de transmettre immédiatement aux chefs d'établissement un rectificatif, ce qui arrive presque chaque année. Quiconque écrit un document peut très bien avoir laissé une coquille. Désormais, le temps de réaction est rapide et un rectificatif est transmis, avec des indications sur les mesures à prendre pour que chaque élève bénéficie d'une égalité de traitement et qu'aucun élève ne soit pénalisé.

Le congé pour mission, c'est-à-dire le détachement des enseignants dans les groupes concepteurs, est une nouveauté depuis septembre dernier. Il a permis de renforcer leurs possibilités de participer en tant qu'enseignants de terrain à la conception des épreuves. C'est pour moi une réelle plus-value par rapport aux années précédentes. Cela a permis une meilleure prise en compte de l'approche du terrain ainsi qu'une amélioration de la cadence de conception des épreuves et la réalisation d'épreuves alternatives en cas de fuites. Ils travailleront aussi sur des pistes didactiques, ce

qui n'était pas le cas auparavant pour toutes les épreuves, faute de ressources humaines disponibles. Il y aura désormais des pistes didactiques pour toutes les épreuves produites en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Mme Mathilde Vandorpe (cdH). – Madame la Ministre, s'agissant du stress, j'entends bien que des vidéos amélioreront notamment la compréhension des enjeux des épreuves. Je ne manquerai pas de les partager, si elles correspondent au message que je juge adéquat, à savoir qu'un minimum de stress est nécessaire, lorsque l'on doit affronter un examen ou un entretien d'embauche. Le stress peut donc être positif et le mode «baba cool» inadéquat. J'espère que le message véhiculé correspondra à ce juste milieu entre le stress, l'étude et la relativité par rapport à tout ce processus.

Concernant le niveau des épreuves externes, j'entends bien votre explication concernant notamment les pourcentages. Cependant, je tiens à souligner qu'il n'est pas simple pour les enseignants d'adhérer à ce système d'épreuve externe avec un prescrit minimal. Alors que les enseignants ont l'habitude d'organiser des épreuves continues pendant l'année, pour lesquelles ils attendent un certain niveau, il est difficile d'accepter que ces épreuves externes soient certificatives, alors que toutes les épreuves qu'ils ont fait passer pendant l'année, parfois plus exigeantes, peuvent «passer à la trappe».

Par ailleurs, certains enseignants qui tentent de tirer au maximum leurs élèves vers le haut, redoutent les retombées de ce système sur les élèves. Ils craignent que ces derniers comprennent trop bien qu'ils peuvent échouer aux épreuves continues pendant l'année et réussir cet examen pour passer dans la classe supérieure. Les élèves pourraient ainsi leur faire un «beau pied de nez».

Concernant les consignes pour l'expérience de sciences, vous aviez déjà souligné le fait que certaines écoles ne disposaient pas du matériel adéquat ou pas en suffisance pour faire l'expérience en simultané dans différents locaux. Il avait été proposé, à l'époque, de fonctionner avec une vidéo. Certaines écoles ont d'ailleurs procédé de la sorte en diffusant une vidéo dans toutes les classes en même temps. Pourquoi les concepteurs de l'épreuve ne réaliseraient-ils pas eux-mêmes cette vidéo, avec le CD qui accompagnerait les épreuves? Cela faciliterait grandement le problème du matériel!

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Je vais vous répondre sur ce point, car il y a un énorme débat au sein même des concepteurs de l'épreuve sur le fait de fournir l'expérience «clé sur porte». Une partie des concepteurs souhaitent que les enseignants puissent se mettre en situation de faire cette expérience. Ils insistent aussi sur l'importance de faire de l'expérimentation scientifique toute l'année. Je

vous livre ici ce qui m'a été rapporté, lors d'une réunion spécifique sur le sujet. *A contrario*, au sein des équipes de concepteurs du certificat d'aptitude CEID sciences, certains se posent la question de savoir si la livraison de l'expérience toute ficelée ne rendrait pas un mauvais service aux enseignants. En effet, le fait d'être dans une expérimentation réelle constitue une compétence à acquérir par les élèves pendant l'année et n'a pas la même portée pédagogique que la projection d'une expérience par vidéo, aux yeux de certains membres du groupe de travail.

Pour le moment, nous n'avons pas encore tranché, mais nous cherchons une solution qui permettrait de respecter les avis de chacun. Cependant, comme vous le savez, ce n'est pas nécessairement évident, et il faudra peut-être trancher dans un sens ou dans l'autre.

Je vous livre ici la réflexion en l'état actuel. Je sais que vous êtes enseignante aussi, mais pas en sciences, et que vous êtes partisane de la diffusion d'une expérience toute faite.

Mme Mathilde Vandorpe (cdH). – Pour ma part, je suis surtout partisane de mettre tout le monde sur un pied d'égalité et ce n'est pas le cas! Dans certaines écoles, l'expérience est faite en une fois grâce à un grand local disponible. Dans d'autres qui n'ont que de petits locaux, l'enseignant doit «tourner». L'élève qui est face à sa copie doit alors répondre à une autre question, car il ne pourra faire l'expérience qu'une demi-heure après. Le système est inégal.

L'expérience telle qu'elle a été décrite n'était pas claire l'année passée, même pour les enseignants. Pourquoi ne pas faire une vidéo et parallèlement donner l'explication? Après, libre à l'enseignant de choisir. Ou bien il a l'habitude de pratiquer des expériences durant l'année, trouve que c'est important pour l'élève et souhaite rester dans le même concept. Il réalisera alors l'expérience avec le matériel dont il a besoin. Ou bien il lui est matériellement impossible de réaliser l'expérience et diffuse alors la vidéo proposée. Les deux solutions peuvent très bien se concilier. Peut-être que le débat ne doit pas se faire ici, mais on est en plein dans le sujet.

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – C'est intéressant. Dans les pistes que vous avez citées, il en est une que j'ai moi-même évoquée dans le groupe de travail en question et nous aurons une réunion à ce sujet le 9 mai prochain. On verra si la proposition a été suivie; elle me semblait équilibrée.

Mme Mathilde Vandorpe (cdH). – J'entends qu'il faut stimuler l'enseignant et le programme prévoit d'ailleurs qu'il doit être à même de réaliser des expériences par lui-même, mais ce n'est pas un argument à rappeler à l'occasion d'un examen. Il existe d'autres moyens de le faire.

J'espère vraiment que l'on ne se retrouvera pas fin juin avec les mêmes réflexions que l'an dernier et que les enseignants seront conscients du travail qui a été fourni et des évolutions qui ont eu lieu, et ce pour le bien de tous.

3.9 Question de Mme Mathilde Vandorpe à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Lycée thérapeutique»

Mme Mathilde Vandorpe (cdH). – Le lycée thérapeutique situé sur le site d'AREA+ à Uccle est un hôpital de jour avec une vingtaine de places pour jeunes de douze à vingt ans, qui combine un accompagnement psychologique ou psychiatrique avec un dispositif scolaire. Il a pour but de «favoriser une traversée de la crise et une réinsertion relationnelle, scolaire et sociale». Il «combine le travail de dynamique institutionnelle, les entretiens individuels – avec des psychiatres notamment –, familiaux et de réseaux, l'école Escale – hôpital de type 5 – et les ateliers».

Cette structure est gérée par l'ASBL Epsilon et financée par des investissements privés. Madame la Ministre, je vous ai régulièrement interpellée sur les enfants dans un cadre hospitalier. J'avais déjà souligné à l'époque cette difficulté des jeunes en décrochage à la suite du harcèlement, d'une dépression ou d'une difficulté liée à l'école qui peut créer des phobies. Cet établissement encadre des adolescents dépressifs, en difficultés familiales, atteints de troubles relationnels, de phobies, d'angoisses ou encore des jeunes à très haut potentiel.

Madame la Ministre, avez-vous connaissance de cet établissement? Existe-t-il d'autres établissements du même type? La Fédération Wallonie-Bruxelles, ou d'autres pouvoirs subsidiaires, alloue-t-elle des subventions à ces structures? Si oui, lesquels? Quels sont les secteurs qui contribuent à ces initiatives qui visent à réinsérer l'enfant dans un circuit scolaire et de citoyenneté?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Les structures d'enseignement de type 5 sont toujours assez complexes parce qu'elles s'associent à différents niveaux pour venir en aide aux élèves qui nécessitent des soins de courte ou de longue durée. Pour l'enseignement, les écoles de type 5 doivent entrer en contact avec les écoles ordinaires ou spécialisées dont sont issus les élèves malades. De plus, les classes ou les écoles qui organisent cet enseignement de type 5 doivent s'imbriquer dans des structures hospitalières existantes.

Dans le cadre du lycée thérapeutique, une ASBL vient encore s'ajouter à l'ensemble des partenaires en place. L'Escalé n'est pas un hôpital de type 5, c'est bien une école. Je le répète, c'est compliqué, car chaque structure de type 5 est différente. Je connais cette structure, car elle fait

partie de l'ensemble des écoles organisées par le pouvoir organisateur de l'École Escalé. En 2015, ma prédécesseure avait d'ailleurs répondu à une question écrite sur cette structure, au moment où elle avait été ouverte.

Vous m'interrogez sur les autres établissements du même type. Dans les faits, l'enseignement de type 5 se développe et répond de mieux en mieux à la scolarisation des élèves malades. Je n'ai pas tout à fait saisi le sens de votre question, mais si vous souhaitez m'interroger sur les établissements qui suivent plus spécifiquement des adolescents dépressifs, en difficultés familiales, souffrant de phobies ou de troubles relationnels, je vous répondrai que oui, d'autres écoles de type 5 suivent ce public particulier et sont en développement. Je pourrai vous communiquer la liste des établissements qui visent ce type de maladies plutôt que des séjours de courte ou longue durée en hôpital.

En ce qui concerne l'ASBL Epsilon, il s'agit d'autres fonds qui viennent se greffer sur l'ensemble de l'organisation des écoles et des hôpitaux. La Fédération Wallonie-Bruxelles ne subventionne que les écoles; les hôpitaux sont, eux, subventionnés par le ministère de la Santé.

Mme Mathilde Vandorpe (cdH). – Je vous remercie pour ces éléments de réponse, Madame la Ministre. Vous verrez: ma question suivante sera du même ordre. Je suis très attentive à l'enseignement de type 5 et à tout ce qui y est associé. Le problème est que ces structures se concentrent en général dans les grandes villes et que les plus petites villes ou les régions plus éloignées ne peuvent en bénéficier. Il y a vraiment lieu de les développer et de continuer à communiquer sur ce type d'enseignement.

3.10 Question de Mme Mathilde Vandorpe à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Structures d'aide à la socialisation ou à la resocialisation»

Mme Mathilde Vandorpe (cdH). – Les structures scolaires d'aide à la socialisation ou à la resocialisation (SSAS) permettent aux élèves fréquentant l'enseignement spécialisé d'être accompagnés dans leur reconstruction. Ces structures sont intégrées aux écoles spécialisées. Depuis quelque temps, elles prennent de plus en plus en charge les nouveaux types de publics apparus dans l'enseignement de type 5, l'école à l'hôpital. Il s'agit essentiellement de publics rencontrant des problèmes psychologiques tels que des phobies scolaires, troubles comportementaux, dépressions, etc. Un nombre important de ces jeunes a dû faire face à des problèmes de harcèlement scolaire qui n'ont pas été correctement pris en charge; d'autres, qualifiés de haut potentiel, n'ont pas non plus bénéficié d'un suivi adéquat.

Beaucoup de jeunes évoquent l'entrée en première secondaire comme le moment charnière qui a marqué l'entrée dans un monde empli de difficultés. Pour les élèves introvertis ou timides, le passage dans une école de plus grande taille, avec des enseignants différents par matière, peut être assez compliqué à gérer. Par ailleurs, le manque de développement des compétences sociales des jeunes ne facilite pas toujours des dynamiques de groupe positives.

Madame la Ministre, comment aider ces jeunes à mieux vivre le passage en secondaire? Existe-t-il des projets pour les accompagner? Bien qu'il existe souvent des systèmes de parrainage des plus jeunes par les plus grands, ce type de profil d'élève nécessite un accompagnement plus approfondi et une prise en charge continue. Pouvez-vous nous dire ce qui peut être mis en place à cet égard? Le tronc commun et la vision plus globale du Pacte pour un enseignement d'excellence permettront de limiter à plus long terme ces problèmes, mais que pouvons-nous déjà faire aujourd'hui?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Madame la Députée, votre question relève de la problématique globale de l'accrochage scolaire, en particulier, vous l'avez bien souligné, du passage du primaire au secondaire, qui peut amplifier le mal-être de certains élèves plus fragiles face aux adaptations nécessaires à ce passage. Les apprentissages constituent le métier principal de l'école, mais force est de constater que les écoles doivent de plus en plus se préoccuper d'autres problématiques constituées d'éléments personnels ou collectifs qui nuisent aux apprentissages. Vous citez très pertinemment les problèmes psychologiques: phobies scolaires, troubles du comportement, dépression pour les cas les plus graves. Au quotidien, l'enseignant doit aussi faire face à un grand nombre de jeunes qui ne sont pas en état de se concentrer sur des apprentissages pour des questions de climat de classe, de problèmes relationnels, d'hygiène de vie, d'addictions, de troubles non détectés, de précarité... La liste peut s'allonger. *A priori*, en tant qu'enseignant, on est peu ou pas formé à ces problématiques de type psychosocial, qui s'invitent dans la classe et dans les apprentissages.

C'est aux écoles de développer d'autres modes d'action et d'établir des partenariats pour les prendre en compte. Le partenariat le plus fréquent se noue avec le centre psycho-médicosocial (PMS). On croit souvent, à tort, que les missions du centre PMS se concentrent sur le travail d'orientation. C'est le cas historiquement, mais j'ai rencontré durant l'année écoulée de nombreux acteurs des centres PMS, notamment du fait de l'évolution de leur rôle entre l'avis n°2 et n°3. Leur triple regard – psychologique, social et médical – permet d'accompagner les élèves susceptibles de décrocher. Malheureusement, l'action du centre PMS est réduite par le temps limité que les

acteurs des centres PMS peuvent passer dans chacune des écoles. Vu le nombre d'élèves et la multiplication des problématiques, les centres PMS nous ont envoyé comme signal la nécessité de se recentrer sur leurs priorités, parce que le temps dont ils disposent n'est pas extensible et qu'ils ont justement besoin de temps pour accompagner les élèves que vous décrivez.

En dehors des centres PMS, l'école peut faire appel à d'autres partenaires. Pour donner un exemple, le 20 avril dernier s'est déroulé à Charleroi un forum autour du Pacte pour un enseignement d'excellence. Sur les 19 ateliers, la moitié était animée par des associations qui ont développé une expertise pour lutter contre les addictions, contre les problèmes de l'adolescence ou sur la méditation scolaire, l'éducation relationnelle, la gestion des conflits... Ces associations sont présentes autour des écoles, par réseaux, leur action différant parfois en fonction de la situation locale.

Autre élément important: il existe des expériences de dispositifs internes d'accrochage scolaire appelés DIAS, assez peu connus. Les écoles les organisent sur une base volontaire, sans forcément disposer de moyens complémentaires. Ils peuvent recouvrir des modalités différentes. Certains se concentrent sur le suivi psychosocial – des témoins qui le vivent dans leur école les dénomment «remise en ordre de la vie du jeune». Dans ces DIAS, certaines écoles proposent un soutien pédagogique. D'autres sont des structures que les élèves fréquentent après une absence de longue durée ou comme alternative à une exclusion définitive. D'autres encore offrent des prises en charge plus ou moins courtes avec un travail de motivation autour du projet de l'élève, d'orientation, etc. Cette diversité s'adapte au contexte des écoles, toutes n'ayant pas besoin du même type de dispositif interne d'accrochage. Nous ne voulons pas les uniformiser, mais, dans le cadre du plan global d'accrochage que nous voulons développer, il faudrait pouvoir cadastrer les différentes pratiques et encourager davantage les écoles qui n'en disposent pas. Certaines seront naturellement stimulées à travers les plans de pilotage, d'autres auront peut-être besoin d'incitants distincts. Il faudra revenir sur cette question, l'élément important pour moi étant de maintenir le jeune dans l'école. Part forcément en classe, mais dans le monde scolaire.

Au moment du décrochage, d'autres solutions existent, comme les SSAS. Cependant, ces dernières n'ont pas toujours la place nécessaire. Elles ont aussi des modalités très variables et parfois trop peu de modalités pédagogiques. Les jeunes pris en charge dans les SSAS sont amenés à réaliser un travail individuel et collectif ayant pour objectif de favoriser le retour à l'école. Nous avons beaucoup travaillé avec les SSAS sur la valorisation des années d'expérience. À présent, nous devons plancher sur le volet pédagogique.

Dans l'enseignement spécialisé, des SSAS sont organisées depuis de nombreuses années. À l'origine, elles ont été conçues pour prendre en charge les élèves déscolarisés ou en recherche d'un projet. Tout comme les DIAS, elles ont évolué en fonction de la population accueillie. Aujourd'hui, il peut y avoir plusieurs SSAS au sein d'une même école: une SSAS classique pour les élèves en errance sociale et scolaire et une SSAS servant de relais orientant pour les élèves qui ne sont plus capables d'être des apprenants.

Il peut aussi y avoir des SSAS à vocation plus thérapeutique pour les élèves en errance mentale. Des structures thérapeutiques sont organisées par l'enseignement spécialisé de type 5 dans des établissements hospitaliers partenaires d'écoles ordinaires ou spécialisées. À l'avenir, pour accueillir et accompagner ce public à la fois déstabilisant pour les enseignants et déstabilisé, nous devons absolument développer un travail en partenariat avec le monde de la santé mentale. Un lien doit être établi entre le monde de la santé mentale et le monde des équipes éducatives. Avec le décret intersectoriel, nous avons créé des partenariats avec l'aide à la jeunesse. Le secteur de la santé mentale est un autre secteur que nous devons sensibiliser et avec lequel nous devons travailler.

Je pense que le tronc commun mettra en valeur la diversité des intelligences et proposera des différenciations à des moments bien précis. L'accompagnement personnalisé permettra à des élèves qui ne le sont peut-être pas aujourd'hui d'être valorisés grâce à certaines de leurs compétences. Cela ne règlera pas tous les problèmes, mais c'est l'un des éléments qui pourra venir s'ajouter à tout ce que nous faisons déjà pour lutter contre le décrochage scolaire.

Mme Mathilde Vandorpe (cdH). – L'enseignant n'est effectivement plus seulement un enseignant. Hier encore, nous discutons des pénuries, rappelant que si l'enseignant décroche, c'est parce que son rôle est bien plus large. Outre sa mission d'enseignement, il est également en charge de l'encadrement du jeune, du développement de ses aptitudes sociales, voire même de son éducation, parfois défaillante du côté des parents. Cette réflexion est essentielle. Nos élèves doivent être épanouis et encadrés par des enseignants qui le sont tout autant. Ces deux composantes sont aujourd'hui cruciales dans une société qui entraîne de plus en plus de personnes vers un mal-être constant.

J'espère que toutes ces structures seront soutenues et bénéficieront d'une meilleure visibilité. À l'inverse des grandes villes qui disposent déjà de structures se faisant connaître grâce au bouche-à-oreille, les communes éloignées ou rurales ne peuvent donner accès à ce genre de services. Les élèves sont alors doublement pénalisés.

3.11 Question de Mme Isabelle Stommen à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «DPPR et pot maladie»

Mme Isabelle Stommen (cdH). – Madame la Ministre, plusieurs enseignants nous interpellent actuellement sur la question des départs précédant la pension de retraite (DPPR) et des pots maladie. Certaines rumeurs évoquent des changements en défaveur des enseignants, ce qui ne manque pas de les inquiéter. Pouvez-vous nous dire ce qu'il en est? Des changements sont-ils prévus à cet égard?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Je souhaite rassurer les enseignants: le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles s'est engagé, dans l'accord sectoriel couvrant la période 2017-2018, à maintenir le mécanisme actuel des DPPR. Nous défendons très régulièrement les intérêts du personnel de l'enseignement dans le cadre des discussions relatives aux différents volets de la réforme des pensions avec le ministre des Pensions et l'État fédéral. Sous cette législature, notre objectif est d'atténuer et de ralentir l'incidence des mesures prises par l'État fédéral sur le régime des pensions du personnel de l'enseignement.

Certes, l'État fédéral a exprimé son souhait de supprimer dans le secteur public la pension accordée pour une inaptitude physique et envisageait de modifier le pot des jours de maladie dans cette réforme. C'est sans doute la raison pour laquelle vous avez été interpellée, tout comme je l'ai été. Je voudrais rassurer les enseignants sur la question précise du pot des jours de maladie: le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles n'a nullement l'intention de toucher au système actuel de congés de maladie.

Par ailleurs, dans un souci de cohérence, le gouvernement a émis un avis défavorable sur le projet de réforme du gouvernement fédéral, tel qu'il lui a été soumis. J'ai conscience des craintes bien légitimes du personnel de l'enseignement à la suite des réformes fédérales. Il n'est pas question, sous cette législature, de modifier le système des DPPR ou de congés de maladie actuellement en vigueur.

Il est vrai, et je profite de votre question pour le dire, que nous avons évoqué hier une piste complètement différente, qui est de permettre à un enseignant qui a pris un DPPR relativement tôt et souhaiterait revenir donner des cours à temps partiel – il existe des cas – de le faire sur une base volontaire, ce qui n'est pas possible aujourd'hui. L'idée est d'envisager la réversibilité des DPPR. Cependant, je le répète, le mécanisme en vigueur aujourd'hui ne sera pas modifié. Simplement, un enseignant qui a pris sa DPPR pourrait revenir s'il en exprime la volonté. Cette piste est sur la table, parmi bien d'autres, et devra être discutée avec les

syndicats et les différents partenaires sociaux, dont les pouvoirs organisateurs. Cette piste n'est pas neuve et avait déjà été évoquée il y a quelques années. J'ai également été interpellée par courriel sur le maintien des DPPR, et là aussi je confirme: le système actuel des DPPR et des congés de maladie ne va pas être revu.

Mme Isabelle Stommen (cdH). – Je suis contente, Madame la Ministre, que ma question soit d'actualité et vous permette ainsi de repréciser les choses par rapport à une possible réversibilité volontaire des personnes qui partiraient. Je pense en effet que la question que je vous posais et les rumeurs ne concernaient pas cela et vous remercie d'avoir été aussi claire sur cet aspect.

3.12 Question de M. Jean-Luc Nix à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Fusions et collaborations entre écoles artistiques»

M. Jean-Luc Nix (MR). – L'académie de musique Hubert Keldenich de Welkenraedt réunit 1 948 élèves et plus de 60 professeurs. Elle est issue de la fusion d'académies provenant de cinq communes: Herve, Aubel, Plombières, Baelen et Welkenraedt. Au fur et à mesure du temps et des fusions, elle a en effet multiplié plus de 30 fois son nombre d'élèves, puisqu'ils n'étaient que 60 lors de son ouverture dans les années 1950.

Grâce à cette forte affluence et à l'effectif professoral, l'académie est en mesure d'organiser un spectacle toutes les trois semaines, ce qui permet aux élèves de se familiariser très vite et très régulièrement avec l'expérience de la scène. Forte de son succès, l'académie a également su se diversifier et est active dans les domaines de la danse et des arts de la parole.

L'académie Hubert Keldenich s'enrichit déjà de nombreuses collaborations, notamment avec le conservatoire de Verviers. Mais une nouvelle initiative exceptionnelle se prépare au niveau provincial avec un grand projet d'arts de la parole. Les professeurs des académies devraient se réunir prochainement pour mettre sur pied cette initiative.

On le voit: les fusions et collaborations entre les différentes académies artistiques mènent au succès et à l'expansion de ces dernières. La province de Liège ayant saisi l'occasion pour réaliser un projet d'envergure dans le domaine des arts de la parole, j'aimerais vous interroger, Madame la Ministre, sur les éventuels projets similaires en Fédération Wallonie-Bruxelles. Il m'apparaît également primordial de tenter de généraliser en Fédération Wallonie-Bruxelles les initiatives qui fonctionnent dans un petit périmètre.

À l'image de la collaboration entre l'académie Hubert Keldenich et le conservatoire de Verviers, la Fédération Wallonie-Bruxelles

promeut-elle la collaboration entre plusieurs académies? Si oui, quels mécanismes sont-ils mis en place? La Fédération Wallonie-Bruxelles encourage-t-elle également les fusions entre différentes académies de petite envergure présentes dans un même bassin de vie afin de renforcer leur action?

La Fédération Wallonie-Bruxelles organise-t-elle des projets d'envergure et de collaboration entre l'ensemble des différentes institutions artistiques présentes sur son territoire? Si oui, quels sont-ils et dans quels domaines artistiques seraient-ils actifs? Dans la négative, que pensez-vous de l'idée d'instaurer un projet de collaboration à grande échelle en Fédération Wallonie-Bruxelles? Il pourrait s'agir de spectacles ou de concours annuels par domaine artistique, voire, pourquoi pas, d'un rassemblement «pluri-artistique» qui mettrait en vitrine et en valeur l'ensemble de nos talents.

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – La fusion d'établissements, qui est extrêmement rare dans ce secteur d'enseignement, ne doit pas être confondue avec l'organisation d'implantations sur le territoire de l'entité communale. Vous le savez puisque l'académie dont vous parlez est dans ce cas: elle a élargi son offre d'enseignement à d'autres communes limitrophes. C'est ainsi que les habitants de la commune que j'habite peuvent d'ailleurs également en profiter.

Le décret du 2 juin 1998 organisant l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit prévoit deux cas de fusion d'établissements. Le premier cas, repris à l'article 43 dudit décret, vise l'établissement qui n'atteindrait pas la norme de rationalisation – laquelle définit le nombre minimal d'élèves nécessaire au maintien des subventions. Il s'agit d'un cas de fusion forcée qui permet le transfert des périodes de cours d'un établissement qui n'a plus la norme de rationalisation vers un autre établissement. Il faut noter que cette fusion peut concerner des établissements qui relèvent d'un même pouvoir organisateur (PO) comme d'établissements qui relèvent de PO différents, mais au sein du même réseau – le réseau du Conseil de l'enseignement des communes et des provinces (CECP), par exemple.

Dans le second cas prévu par le même décret en son article 44, il peut s'agir de fusion volontaire qui permet de regrouper deux ou plusieurs établissements en une nouvelle entité sous l'égide d'un seul PO. Là encore, cette fusion pourrait concerner des établissements gérés par un même PO comme des écoles relevant de PO différents tant que cela reste dans le même réseau – il n'y a que deux réseaux dans l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit. Dans les faits, on relève une seule fusion depuis l'entrée en vigueur du décret et trois autres fusions antérieures au même décret. Dans les quatre cas, il s'agissait de fusions entre établissements relevant d'un même PO et étaient motivées par la difficulté d'atteindre la norme de rationalisation.

Si la Fédération Wallonie-Bruxelles n'est pas opposée au principe des fusions, elle ne veut pas l'imposer aux PO. La liberté de ceux-ci demeure absolue à cet égard, y compris dans le cas où un établissement ne répond plus à la norme de rationalisation puisque dans cette situation, le PO peut toujours opter pour la fermeture plutôt que la fusion, cela reste dans sa liberté d'action.

Le volet que vous évoquez ici avec le conservatoire de Verviers est celui des collaborations entre académies. C'est un volet très polymorphe et contrasté en fonction des situations locales. Polymorphe, car les collaborations se révèlent soit sous la forme de productions artistiques, soit d'événements, soit de festivals, soit de journées pédagogiques communes, soit de constitutions d'ensembles instrumentaux permanents. Votre région est aussi riche d'harmonies, d'orchestres et de projets thématiques élaborés en partenariat entre académies ou d'autres structures dans des établissements proches géographiquement ou pas.

Un exemple de collaboration récurrente est donné par le festival *Academix* organisé par les académies de musique bruxelloises en collaboration avec les académies néerlandophones de Bruxelles-Capitale. La dernière édition a eu lieu le dimanche 22 avril 2018. Comme chaque année, des concerts simultanés se sont tenus dans les quatre studios de Flagey, de 9h30 à 20h, en partenariat avec Musiq3, station de la RTBF. Les collaborations que je viens de citer sont polymorphes. Elles sont aussi contrastées, selon les régions, en fonction de la dynamique collaborative des directions et des enseignants.

Le rôle de la Fédération Wallonie-Bruxelles se limite à subventionner ce secteur d'enseignement et à le contrôler, mais elle ne manque pas non plus de soutenir des projets inter-académies. C'est dans ce cadre que je viens de soutenir la prochaine participation de plusieurs académies au Festival européen des écoles de musique, organisé tous les deux ans dans un pays européen et qui réunit de 5 000 à 10 000 jeunes de toute l'Europe. Après Munich, Barcelone, Budapest, Trondheim, Zurich et bien d'autres grandes villes européennes, le Festival 2018 se tiendra en mai à Sneek aux Pays-Bas.

Je ne peux que me réjouir de toutes les activités qui suscitent des rencontres pluri-artistiques. Je pense, pour avoir participé moi-même dans ma jeunesse à des activités de collaboration entre différentes disciplines comme la musique ou la danse, que ce type d'événement en partenariat reste vraiment imprimé dans la mémoire des participants comme une expérience intéressante.

Pour votre information, Monsieur le Député, je viens de relancer avec le ministre Marcourt, qui est chargé de l'enseignement supérieur artistique, un groupe de travail qui sera invité à nous soumettre des propositions de collaboration renforcée entre l'enseignement secondaire artistique à ho-

raire réduit (ESAHR) et l'enseignement supérieur artistique. Ce groupe de travail est composé des acteurs des deux secteurs de l'enseignement artistique.

M. Jean-Luc Nix (MR). – Merci, Madame la Ministre, d'être attentive à ce joyau de notre région, qui ne manque évidemment pas d'apprécier d'être soutenu au moment où il en a besoin.

(Mme Isabelle Stommen prend la présidence)

3.13 *Question de M. Laurent Henquet à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, intitulée «Retard dans le traitement des nominations»*

M. Laurent Henquet (MR). – Le rapport de la Cour des comptes dénonce une série d'erreurs dans la gestion administrative des dossiers concernant les traitements des enseignants. Il souligne également la lenteur de traitement de certains dossiers. J'ai appris de source sûre que certains dossiers de nominations sont en traitement depuis octobre 2016. Ce retard est naturellement préjudiciable aux enseignants concernés. À l'heure où le Pacte se propose d'alléger les tâches administratives des directions au profit du pédagogique, il me semble difficilement concevable que les chefs d'établissement subissent des tracasseries administratives à la suite de ces retards. Les enseignants viennent effectivement se plaindre auprès des directions qui doivent alors demander à leur secrétariat de direction de résoudre les problèmes, ce qui relève du parcours du combattant.

Madame la Ministre, confirmez-vous ces situations problématiques? Sont-elles dues à un manque de personnel? Comment y remédier à court terme? Comment assurer un meilleur équilibre entre les ressources humaines disponibles et le volume des travaux à réaliser? Ne devrait-on pas s'attaquer sérieusement, comme en Région wallonne, à une simplification administrative? Si oui, par où commencer ce chantier titanesque?

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation. – Un solde de vingt établissements scolaires sur 380 du réseau Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) n'ont pas reçu le basculement des nominations définitives à la suite de la réforme des titres et fonctions et à sa mise en œuvre. Il est vrai que cette réforme a généré des travaux administratifs conséquents. L'objectif est d'apurer le solde pour juin 2018. Je préfère parler d'adaptations de situations antérieures à la réforme afin qu'elles coïncident à une situation nouvelle plutôt que d'erreurs administratives. En effet, les membres du personnel concernés sont bien nommés définitivement et restent gérés sous ce statut. Mais leur acte de nomination doit évoluer suivant le tableau de correspondance des fonctions de WBE.

Je voudrais souligner que les nominations se font en année courante, à la suite d'informations qui proviennent de la direction de la carrière chargée de gérer les emplois. Elles font suite à la réception de notes venant du cabinet. La régularisation de l'encodage du traitement pour les membres du personnel nommés à titre définitif se fait dans un délai de quatre mois pour la plupart des dossiers. Il suffit qu'un d'entre eux soit complexe parce qu'il manque un document ou en raison d'une situation administrative spécifique pour que le traitement de la nomination soit retardé. Quoi qu'il en soit, l'objectif est de réduire au maximum le délai entre la date de nomination effective, la date de régularisation et l'encodage du traitement.

Il est exact que dans certaines directions de gestion des réseaux subventionnés, l'agrégation des nominations ou les désignations à titre définitif souffrent aussi de retards. Les causes sont multiples: elles peuvent être dues à l'absence d'éléments constitutifs du dossier nécessaire à la vérification du respect des statuts ou au retard de la direction de gestion du personnel elle-même. Nous travaillons avec M. Flahaut à un état des lieux précis pour voir comment améliorer cette situation. Les retards de la direction de gestion du personnel sont dus à des problèmes organisationnels dans certaines entités qui sont parfois confrontées à un déficit de personnel d'encadrement chargé d'organiser le travail des agents qui travaillent à la fixation et à la liquidation du traitement du personnel enseignant (FLT). Avec M. Flahaut, qui connaît bien le sujet, nous sommes en train d'examiner les entités FLT qui manquent d'encadrement. Nous avons déjà pu soutenir l'une ou l'autre et ce soutien doit se poursuivre. Le retard peut être aussi dû à la rotation du personnel et à la déperdition d'expertise, même si l'entité conserve le même nombre d'agents.

Enfin, ces retards sont également dus à l'absence de définition d'une procédure univoque s'appliquant à toutes les entités en s'appuyant sur une méthodologie permettant d'améliorer l'efficacité de la gestion de ces dossiers. Devant toutes ces difficultés, l'administration générale de l'enseignement (AGE) a lancé un projet de résolution structurelle qui est en cours. Devant aboutir dans les prochains mois, il définira les exigences des dossiers constitués par les pouvoirs organisateurs. Adressé à l'ensemble de ceux-ci, le message est clair et concerne pour l'essentiel les pièces que ces dossiers doivent contenir. Il s'agit aussi d'assurer une unicité de la méthodologie de la vérification. C'est certes procédural, mais très important. Ceci permet aussi de définir des balises temporelles, gage d'une gestion plus rapide des procédures.

Par ailleurs, les décisions prises récemment dans le cadre du contrat d'administration par le gouvernement renforcent les effectifs de direction de gestion par l'apport d'agents FLT et

d'encadrement. En fonction de leur entrée en fonction et de leur formation – chacun bénéficie en effet chaque fois d'une formation –, l'ensemble des mesures prises améliore la situation dans les entités concernées par ces retards. Nous avons donc pris la pleine mesure des difficultés rencontrées. J'en profite pour remercier le ministre Flahaut, très confiant à l'égard de ce dispositif des FLT et avec qui je suis en régulière concertation.

Les services de l'AGE y travaillent déjà aujourd'hui avec le concours de l'Entreprise publique des technologies nouvelles de l'information et de la communication (ETNIC). La modernisation et l'interconnexion de toutes les applications de gestion de structures et de personnels devraient accélérer la transmission des informations et les vérifications indispensables pour gérer efficacement et de manière respectueuse des règles statutaires les agréments de nominations. Les ajouts de personnel supplémentaire dans les FLT ne visent pas que les tâches liées aux nominations. Ils visent, bien entendu, l'ensemble de leurs tâches.

M. Laurent Henquet (MR). – Madame la Ministre, je prends acte que vous êtes consciente, tout comme M. Flahaut, des difficultés rencontrées par les enseignants et les directions. Comme vous l'avez souligné, la Cour des comptes présente depuis des années – et malheureusement sans évolution – des difficultés de communication entre les services et des problèmes de formation du personnel. Vous avez commencé par expliquer les problèmes supposés au niveau de WBE, mais il y en a également dans d'autres réseaux. Les premiers préjudiciés sont effectivement les enseignants, les directions d'école et les secrétariats de direction. Ne devrions-nous pas avoir une profonde réflexion sur la lourdeur qui engluie nos administrations?

(M. Laurent Henquet, vice-président, reprend la présidence)

4 Ordre des travaux

M. le président. – Les questions orales à Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Éducation, de Mme Jacqueline Galant, intitulée «SAS de Mons», de Mme Éliane Tillieux, intitulées «Outils pédagogiques adaptés à l'enseignement en immersion linguistique» et «Opération "Ouvrir mon quotidien numérique"», de Mme Barbara Trachte, intitulée «Découplage: le réseau WBE deviendrait un OIP», de M. Jean-Marc Dupont, intitulées «Lutte contre l'alcoolisme chez les jeunes» et «Lutte contre la violence à l'école», de M. Benoit Drèze, intitulée «Projet "Building Heroes"», de Mme Valérie Warzée-Caverenne, intitulées «Évolution du cours d'éducation physique» et «Bilan de l'ASBL Teach for Belgium», de Mme Anne Lambelin, intitulée «Outils développés pour appréhender le radicalisme en classe», et de Mme Christie Morreale,

intitulée «Vers l'élimination de l'amiante dans les bâtiments scolaires?», sont retirées.

Voilà qui clôt l'heure des questions et inter-

pellations.

– L'heure des questions et interpellations se termine à 15h30.