

---

PARLEMENT  
DE LA  
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2018-2019

---

23 AVRIL 2019

---

PROJET DE DÉCRET

PORTANT LES LIVRES 1<sup>ER</sup> ET 2 DU CODE DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL ET  
DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, ET METTANT EN PLACE LE TRONC  
COMMUN(1)

—

RAPPORT DE COMMISSION

PRÉSENTÉ AU NOM DE LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION

—

---

(1) Voir Doc. n°819 (2018-2019) n°1 et 2.

**TABLE DES MATIÈRES**

<b>1</b>	<b>Exposé de Mme la ministre Schyns</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Discussion générale</b>	<b>10</b>
<b>3</b>	<b>Auditions des représentants des pouvoirs organisateurs, des organisations syndicales et des associations de parents</b>	<b>28</b>
3.1	Exposé de Mme Véronique De Thier, représentante de la FAPEO . . . . .	28
3.2	Exposé de M. Bernard Hubien, représentant de l'UFAPEC . . . . .	28
3.3	Exposé de M. Etienne Michel, représentant du SEGEC . . . . .	28
3.4	Exposé de M. Roberto Galluccio, représentant du CPEONS . . . . .	30
3.5	Exposé de Mme Frédérique Mawet, représentante du Cgé . . . . .	30
3.6	Exposé de M. Christophe Bodart, représentant de l'asbl 1pact . . . . .	31
3.7	Discussion . . . . .	31
<b>4</b>	<b>Poursuite de la discussion générale</b>	<b>34</b>
<b>5</b>	<b>Examen des articles</b>	<b>36</b>
<b>6</b>	<b>Votes sur les articles et sur les amendements</b>	<b>52</b>
<b>7</b>	<b>Vote sur l'ensemble du projet de décret</b>	<b>54</b>
<b>8</b>	<b>Relecture et adoption du rapport</b>	<b>54</b>

## MESDAMES, MESSIEURS,

Votre commission de l'Éducation a examiné au cours de sa réunion du 23 avril 2019(2), le projet de décret portant les livres 1er et 2 du code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le Tronc commun.

### 1 Exposé de Mme la ministre Schyns

Comme l'expose **Mme la ministre**, le présent projet de décret se situe à un moment particulier de l'histoire de nos politiques scolaires. Il vient après un peu plus de vingt ans après l'adoption du décret « Missions ». Ce décret a inauguré un renouveau des politiques scolaires autour de visées d'amélioration de l'équité et de l'efficacité de notre enseignement. Les vingt ans qui se sont écoulés depuis ont permis de mesurer les effets des réformes mises en œuvre et d'en faire l'inventaire pour conserver les principes qui ont fait leurs preuves et changer ce qui a moins bien ou pas du tout fonctionné. C'est à ce moment précis qu'a démarré un processus participatif de grande envergure : le Pacte pour un Enseignement d'excellence. Cherchant à mobiliser l'ensemble des acteurs de l'école autour d'objectifs ambitieux de renforcement de la qualité du système éducatif, le Pacte vise à changer progressivement et durablement l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire. Il ne s'agit pas d'une énième réforme qui se superposerait à tant d'autres. Il s'agit bien d'un acte refondateur de l'enseignement.

Cette refondation appelle une traduction juridique de la même envergure, qui doit éviter tant la juxtaposition de l'ancien et du nouveau que le travers de faire table rase du passé. Pour contourner ces écueils, le présent décret intègre de manière systémique, c'est-à-dire parmi les dispositions définissant les structures de l'enseignement, ses missions et son organisation, les premiers fruits du Pacte pour un Enseignement d'excellence, et en particulier une réforme au cœur de celui-ci : la mise en place d'un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire dès le début du maternel et jusqu'au terme de la troisième année du secondaire.

#### (2) Ont participé aux travaux de la Commission :

M. Denis, Mme Gahouchi (Présidente), Mme Jamouille, Mme Morreale, Mme Trotta, Mme Zrihen, Mme Bertieaux, M. Delfosse, M. Henquet, M. Lejeune, Mme Bourgeois, Mme Vandorpe, Mme Trachte

#### Ont assisté aux travaux de la Commission :

Mme Louvigny, Mme Maison, Mme Potigny, M. Segers, Mme Vienne, M. Wahl : membres du Parlement

Mme Schyns, ministre de l'Éducation

M. Lachapelle, conseiller de Mme la ministre Schyns

M. de Briey, directeur de cabinet de Mme la ministre Schyns

M. El Berhoumi, juriste expert au cabinet de Mme la ministre Schyns

M. Miseur, conseiller de Mme la ministre Schyns

M. Leclercq, chef de chantier " Mise en place du Tronc commun " - AGE

M. Corbier, juriste à la COC – Ministère de la FWB

M. Naïf, collaborateur du groupe PS

Mme Moray, collaboratrice du groupe MR

M. Bosson, collaborateur du groupe MR

M. Colson, collaborateur du groupe cdH

Mme Royen, secrétaire politique groupe cdH

Ce décret porte les deux premiers des huit livres de ce qui constituera à terme le Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire. L'occasion d'expliquer cette démarche a eu lieu lors de l'audition de M. El Berhoumi, il y a quelques semaines au sein de cette commission.

En substance,

— le livre 1er pose les principes fondamentaux de l'enseignement ;

— le livre 2 est subdivisé en deux grands volets. D'une part, les différents domaines et disciplines enseignés aux élèves en vue d'atteindre les attendus des référentiels et de l'autre, le parcours de l'élève. Pour l'essentiel, les règles qui figurent dans ce livre sont nouvelles ; le commentaire des articles en précise la raison d'être et la tenue. Il reprend aussi les règles relatives au changement d'école et aux travaux à domicile du fait que ces règles sont propres au tronc commun.

Ce Code combine des démarches de codification à droit constant et de codification créatrice. La nécessité de cette dernière démarche est évidente : en incorporant dans un même texte des dispositions issues de sources éparses, il est apparu utile de simplifier certaines procédures, de clarifier certains concepts, de supprimer les pratiques désuètes ou les archaïsmes qui émaillaient des textes remontant au Pacte scolaire et à l'Éducation nationale.

Cette refondation est ancrée dans la modernité et entend mieux préparer les jeunes au futur. Elle permet également de régler des incohérences apparues au sein de notre législation scolaire et dont tous les acteurs se rendent compte en la pratiquant au jour le jour. L'entreprise de codification que ce décret amorce, et dans laquelle nos voisins français et flamands se sont déjà engagés, n'aura certainement pas pour effet de freiner l'activité décrétable de la Communauté française. Son ambition est plutôt d'ordonner, de rassembler et de mieux assurer la cohérence d'une législation qui l'a perdue au fil des réformes.

Cette refondation se concrétise par la refonte

du tronc commun

Renforcé et redéfini, étendu dans ses contenus et ses modalités, le tronc commun vise à faire acquérir aux élèves un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de compétences essentiels au développement d'une citoyenneté active, émancipée et critique, créative, ouverte sur le monde et solidaire, en ce compris des générations futures.

Ainsi, il va permettre à tous les élèves d'acquérir des connaissances qui ne sont pas (ou peu) enseignées dans les parcours scolaires aujourd'hui et de stimuler de nouvelles compétences. Dès septembre 2020, pour les élèves de la première maternelle à la troisième maternelle, en septembre 2021 pour les premières et deuxièmes années de l'enseignement primaire et puis en suivant une progression annuelle, le tronc commun apportera une évolution importante des contenus d'apprentissage structurés en domaines regroupant des disciplines. Ces domaines entendent baliser ce que doit recouvrir un curriculum de formation commune au XXI<sup>e</sup> siècle. Ils doivent également permettre d'assurer à chacun la possibilité d'explorer un large éventail des possibles. Il revient à l'école de montrer ces différentes portes et des voies possibles d'expression des talents de chacun.

Ces domaines au nombre de sept regroupent des disciplines qui s'éclairent mutuellement et permettent d'apporter différents éclairages qui consolident l'acquisition des savoirs de base.

- 1° le domaine « Français, Arts et Culture » ;
- 2° le domaine « Langues modernes » ;
- 3° le domaine « Mathématiques, Sciences et Techniques » ;
- 4° le domaine « Sciences humaines et éducation à la philosophie et à la citoyenneté, religion ou morale » ;
- 5° le domaine « Éducation physique, Bien-être et Santé » ;
- 6° le domaine « Créativité, Engagement et Esprit d'entreprendre » ;
- 7° le domaine « Apprendre à apprendre et Poser des choix ».

La redéfinition des contenus qui seront enseignés aux élèves doit permettre de prendre en compte des apprentissages devenus essentiels au fil des évolutions de notre société. La ministre parle tant de l'acquisition de compétences numériques, de l'élaboration d'une culture technique et technologique de base permettant de comprendre la richesse des profils variés qui constituent notre société que d'interagir au sein de celle-ci en maîtrisant les médias que de l'apprentissage de langues modernes de manière plus précoce au sein du cursus, de l'intégration de contenus issus des sciences économiques et sociales ou du renforcement de la formation de base en créativité et expression de soi. Tous ces contenus contribuent à

éclairer plus encore le futur citoyen sur le monde où il évolue et à construire des balises culturelles communes, partagées, qui permettent l'échange et la compréhension mutuelle. Le rôle d'ouverture de l'école sur le monde se voit ici renforcé.

Mme la ministre tient également à signaler aux commissaires qu'à la suite de l'avancée des travaux des différents référentiels, il est apparu qu'une révision des appariements pour le master en enseignement section 3 serait nécessaire. Les appariements prévus dans le décret définissant la formation initiale des enseignants ne paraissent en effet pas adéquats pour assurer la formation des enseignants amenés à dispenser la formation artistique, d'une part, et la formation technologique et numérique, d'autre part. Le Gouvernement s'est par conséquent entendu sur une proposition de modifications de ces appariements. Ils seront soumis à l'avis de la Commission de concertation de la formation initiale des enseignants — la « COCOFIE » — dès que celle-ci sera installée, c'est-à-dire dans les toutes prochaines semaines.

La mise en œuvre de ces référentiels au sein des classes ne peut s'opérer sans balises quant au temps à consacrer aux enseignements et à l'apprentissage de chacun. Ce projet de décret ne prévoit pas cependant d'imposer une grille horaire précise pour le fondamental, à l'exception des activités spécifiques pour lesquelles les volumes horaires sont fixés, comme l'éducation physique ou les cours philosophiques. En effet, dans la mesure où les enseignants du fondamental demeurent des généralistes et où ils disposent de la possibilité d'agencer au mieux les divers apprentissages — notamment en les reliant — ils doivent continuer à disposer d'une certaine souplesse dans l'organisation du temps pour planifier leurs activités. Cependant, une grille horaire indicative est proposée pour qu'à une échelle globale tout au moins, le temps consacré aux apprentissages des différents domaines et disciplines permette de rencontrer les attendus d'apprentissage définis par les référentiels.

Pour le degré inférieur de l'enseignement secondaire, par contre, une grille horaire de référence comprenant 32 périodes hebdomadaires de 50 minutes identifiant les différentes disciplines constitutives des enseignements du tronc commun et intégrant l'accompagnement personnalisé est présentée. Plusieurs modalités organisationnelles de cette grille de référence sont possibles pour autant que les volumes horaires minimaux attribués à chaque discipline soient respectés à l'échelle de l'année scolaire.

Les disciplines figurant dans les grilles horaires du tronc commun ont été déterminées avec le souci de renforcer les savoirs, savoir-faire et compétences de base d'une part, et de mettre en valeur des disciplines, des contenus ou des aptitudes peu travaillés d'autre part, alors même qu'ils contri-

buent au développement et à l'épanouissement de futurs citoyens. La contribution des différentes approches disciplinaires est ainsi identifiée.

À l'échelle de l'ensemble du tronc commun, ces principes se retrouvent traduits dans les disciplines figurant dans les grilles horaires et/ou dans la définition des nouveaux référentiels du tronc commun ; on peut ainsi relever :

- une attention particulière à l'acquisition des savoirs de base en maternel/primaire (« lire, écrire, compter, calculer ») et, plus globalement, à l'amélioration de la maîtrise du français, qui sera travaillée à la fois au sein des périodes hebdomadaires qui lui seront consacrées, mais aussi, transversalement, au travers des autres disciplines ou, également encore, en assurant une initiation aux langues anciennes (latin) à tous les élèves, dans le secondaire. Par ailleurs, pour rappel, des périodes supplémentaires sont prévues pour les enfants dont le français n'est pas la langue maternelle ou qui auront été identifiés comme présentant des lacunes importantes dans la maîtrise de la langue française ;
- la mise en œuvre d'une formation véritablement polytechnique s'incarnant dans une plus grande variété de domaines d'apprentissage, par le renforcement de la formation culturelle et artistique, qui constitue un des champs d'expression de la créativité des élèves, et le développement d'une formation technologique, manuelle et du numérique ;
- le renforcement de l'apprentissage des langues modernes, plus tôt dans le parcours, avec le démarrage de l'apprentissage d'une première langue étrangère en troisième primaire au sein de toute la Fédération et d'une seconde langue étrangère, dès la deuxième année du secondaire, soutenue par un « éveil aux langues » dès la première maternelle ;
- l'insistance sur l'importance de la formation en sciences humaines, en mettant davantage en valeur les apprentissages relatifs aux sciences sociales et économiques ;
- le renforcement de l'éducation physique et son élargissement aux aspects liés à la santé ;
- l'inclusion dans la grille horaire de tous les élèves de l'équivalent de deux périodes par semaine d'« accompagnement personnalisé », durant lesquelles l'encadrement sera renforcé, pour favoriser la différenciation des apprentissages, en fonction des besoins des élèves et pour créer un tronc commun plus soutenant.

Si le tronc commun correspond à l'ambition

d'offrir à tous les élèves un ensemble commun de savoirs et de compétences, cela ne signifie pas pour autant que tous les élèves feront la même chose au même moment. Que du contraire, la mise en œuvre du tronc commun est indissociable d'un renforcement des dispositifs de différenciation pédagogique. L'Avis n° 3 du Groupe central du Pacte pour un enseignement d'excellence le précisait explicitement puisqu'il soulignait que le tronc commun ne peut se concevoir sans des dispositifs qui, « tout en garantissant à chaque élève les mêmes apprentissages, permettent une différenciation d'approfondissement des matières qui est fonction du rythme de chaque élève dans chaque matière, avec l'objectif de soutenir la motivation, l'intérêt et la confiance en soi » (3). Ces dispositifs s'inscrivent notamment dans la lutte contre le redoublement, car ils entendent répondre de la manière la plus immédiate possible aux difficultés d'apprentissage des élèves. Mais ils s'adressent à tous les élèves.

La réforme du tronc commun prévoit pour ce faire des dispositifs d'accompagnement personnalisé à 3 niveaux : dans la classe, dans la grille hebdomadaire des élèves, en dehors de la grille hebdomadaire.

- 1° Différencier et accompagner les élèves au sein de la classe -le premier niveau identifié- demande pour les enseignants un élargissement de leur palette d'intervention pédagogique. Les nouvelles technologies, et singulièrement les possibilités offertes par les outils numériques, rendent possibles la création et la mise en œuvre par les enseignants de dispositifs d'enseignement plus variés et intégrant davantage les contenus multimédias. Ces nouvelles possibilités, outillées par la technique, nécessitent une évolution dans l'équipement de base des classes et des locaux d'enseignement, des formations et un accompagnement pour les enseignants, ou encore des ressources éducatives de qualité. La réussite de l'intégration judicieuse du numérique au sein de l'enseignement obligatoire requiert une approche coordonnée et stratégique afin d'agir sur les leviers nécessaires. C'est pourquoi le Gouvernement a défini une Stratégie numérique pour l'éducation qui identifie les actions prioritaires à mener dans les différents axes d'actions. Il en a déjà souvent été discuté et, tout récemment, à l'occasion d'une audition.
- 2° Le deuxième niveau de différenciation est constitué par les périodes d'accompagnement personnalisé (AP) qui doivent obligatoirement être insérées dans la grille horaire. Ces périodes AP deviendront le moment privilégié pour organiser des activités spécifiques de soutien scolaire ou de dépassement en lien direct avec les apprentissages et la réussite. Une grande

(3) Avis n°3, p. 58.

variété de dispositifs pédagogiques pourront être utilisés. L'école pourra choisir, dans une grille relativement classique, de renforcer l'encadrement durant certains cours. Elle pourra aussi concentrer ces périodes d'accompagnement personnalisé pendant un certain nombre de demi-journées sur l'année. L'école pourra aussi décloisonner plusieurs classes simultanément, pour permettre, grâce à l'encadrement renforcé, une prise en charge personnalisée des élèves, individuellement ou par groupes de taille variable.

- 3° Enfin, en début d'année, après une période d'observation ou sur la base des informations des années précédentes et au plus tard le 31 octobre, les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage qui ne sont pas rencontrées dans les dispositifs d'accompagnement personnalisé mis en place selon les plans de pilotage des écoles bénéficieront de dispositifs spécifiques complémentaires, éventuellement en complément de la grille horaire. Les parents en seront informés et, le cas échéant, seront partie prenante de la prise en charge, après concertation. Ces actions seront mentionnées dans le dossier d'accompagnement de l'élève.

En cas de persistance des difficultés, lorsque tous les dispositifs d'aide auront été mis en œuvre et évalués, il reviendra aux équipes pédagogiques et à leur expertise de déterminer si l'élève est capable de poursuivre avec fruit son parcours au sein du tronc commun, ou si, en dernier recours, celui-ci devrait être maintenu afin de consolider des apprentissages qui seraient trop fragiles pour envisager sereinement la suite de ceux-ci.

Cela signifie que l'interdiction du redoublement comme son contingentement ne seront pas maintenus dans le cadre de la réforme du tronc commun. Les taux importants de retard scolaire démontrent l'inefficacité de cette approche. Tout au long du tronc commun, la décision d'un maintien dans l'année en cours ne pourra se décider qu'au terme du processus tel que la ministre vient de le décrire et uniquement si l'élève ne peut surmonter suffisamment ses difficultés d'apprentissage pour pouvoir poursuivre avec fruit les apprentissages de l'année suivante du tronc commun.

Si le maintien est confirmé, dès le début de l'année scolaire, l'équipe pédagogique mettra en place pour l'élève maintenu un dispositif spécifique de différenciation et d'accompagnement personnalisé qui tiendra compte des éléments identifiés comme devant faire l'objet d'un renforcement lors de la délibération de l'équipe pédagogique, dans l'enseignement fondamental, ou par le conseil de classe, dans l'enseignement secondaire et d'une évaluation collective du dispositif spécifique mis en place l'année précédente. Ce disposi-

tif spécifique pourra prévoir des aménagements de la grille horaire individuelle de l'élève maintenu.

En sixième primaire, les épreuves externes sont maintenues et demeurent certificatives. Par contre, sauf cas exceptionnels comme une maladie, les écoles ne pourront plus délivrer le certificat à un élève ayant échoué à ces épreuves. Toutefois, comme pour les autres années, les équipes pédagogiques pourront soit estimer que cet élève doit être maintenu, soit qu'il peut poursuivre avec fruit sa scolarité en secondaire. Les élèves qui arriveront en première secondaire sans avoir leur CEB généreront des moyens complémentaires spécifiques (à raison par exemple de 1,3 période-professeur par élève). Alors qu'aujourd'hui des élèves ayant échoué aux épreuves externes peuvent être admis en première secondaire sans aucune aide, demain les élèves plus fragiles pourront être directement épaulés et soutenus dans leurs apprentissages.

Si le premier degré différencié tel que connu actuellement est amené à disparaître, les moyens budgétaires et humains sont donc maintenus : l'expertise des enseignants qui y œuvrent depuis des années sera ainsi mise au service de tous les élèves fragiles. Désormais, ce sont toutes les écoles qui deviendront plus inclusives.

En cumulant ces moyens à d'autres (par exemple les moyens du « Français langue d'apprentissage (FLA) » ou les moyens d'aménagements raisonnables, pour favoriser l'inclusion), les écoles disposeront de moyens d'encadrement assez conséquents. Pour prendre un exemple concret, dans une classe où trois élèves n'auraient pas obtenu leur CEB et quatre seraient éligibles aux moyens « FLA », les équipes pédagogiques pourraient compter sur cinq à six périodes d'encadrement renforcé. Un des avantages de ce système est qu'il bénéficiera en réalité à tous les élèves de la classe. Les équipes pédagogiques utiliseront ces moyens en fonction de leurs stratégies propres. La seule contrainte sera l'interdiction de regrouper ces élèves de manière permanente. En passant en seconde, ces élèves seront automatiquement réputés porteurs du CEB, selon la formule « qui peut le plus peut le moins ».

Une autre condition centrale de la réussite du tronc commun revisité -et en particulier de la baisse importante du redoublement- réside dans un changement de paradigme en matière d'évaluation : c'est à cela que sera conditionnée l'implémentation réussie du tronc commun. Plutôt que de concevoir de manière dichotomique le rapport entre enseignement et évaluation -qui inciterait à enseigner d'abord puis à vérifier ensuite et en fin de séquence pédagogique si les objectifs d'acquisition sont atteints- il s'agit de considérer l'évaluation comme une régulation permanente faisant partie intégrante du processus d'apprentissage, et ce, depuis ses prémices. L'avis n° 3 du Groupe central insiste à ce titre sur le fait que l'évaluation formative

doit être prédominante, son rôle premier consistant à identifier les besoins en remédiation et les possibilités de dépassement des élèves. Le projet de décret clarifie d'ailleurs les trois types d'évaluation et leurs rôles respectifs afin que l'évaluation formative consacre réellement et effectivement le droit à l'erreur en cours d'apprentissage.

La réalisation des plans de pilotage constituera, pour les équipes pédagogiques, une étape importante pour mener une réflexion en la matière.

Par ailleurs, la réforme de la formation initiale, adoptée en février prévoit le renforcement de la formation des futurs enseignants dans ce domaine. Les premiers enseignants de ce nouveau régime arriveront sur le marché du travail dès la rentrée 2024. Avant cela, l'implémentation du tronc commun sera également accompagnée d'un plan de formation en cours de carrière de grande ampleur et rendu possible par la mise en application progressive du tronc commun. Il s'agit d'une opportunité particulièrement rare de pouvoir mettre en oeuvre une telle refondation de notre enseignement en formant et accompagnant les enseignants au fur et à mesure de sa mise en oeuvre.

Le tronc commun se clôturera par les épreuves externes certificatives de fin de troisième année, débouchant sur l'octroi du certificat du tronc commun (CTC). Comme pour le CEB, cette externalisation se justifie par un souci d'équité et de comparabilité des résultats des élèves. Cependant, toutes les disciplines du tronc commun ne feront pas l'objet d'une épreuve certificative externe écrite. Les épreuves écrites pourront être complétées, selon les particularités des disciplines, par une épreuve spécifique, revêtant une autre forme et ne devant pas nécessairement s'inscrire dans le calendrier limité de la session de juin de la troisième année du secondaire.

Le projet de décret offre ainsi une approche équilibrée entre bienveillance et exigence, entre efficacité et équité. L'ambition portée par ce texte est de mieux accompagner depuis le début de la scolarité TOUS les élèves pour ne laisser personne au bord du chemin.

Concernant les consultations :

Les commissaires ont reçu, concomitamment au dépôt des textes, les PV des trois concertations (associations de parents, organisations syndicales et pouvoirs organisateurs) qui se sont tenues au mois de janvier. Sans s'y attarder, la ministre indique qu'elles ont bien nourri la rédaction de ce projet de décret.

Les organisations représentatives des associations de parents expriment des avis défavorables, argumentés sur la base principalement du maintien d'une épreuve externe commune certificative permettant l'octroi d'un Certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire. Ces éléments

font bien partie du projet de décret.

Les organisations syndicales, quant à elles, remettent un avis réservé à l'exception d'une d'entre elles qui remet un avis favorable avec quelques réserves. Pour l'essentiel, les réserves exprimées par certaines sont liées à l'intégration au sein du tronc commun des cours philosophiques, à la définition des différents domaines d'apprentissage et à la crainte que des disciplines nouvelles ne soient sous-estimées, à la liberté organisationnelle laissée aux pouvoirs organisateurs quant à l'organisation pédagogique de leur grille horaire et à l'affectation des moyens complémentaires d'accompagnement personnalisé selon les méthodologies et pédagogies des écoles. Concernant la définition des domaines et les noms des disciplines, ceux-ci ont fait l'objet d'un examen approfondi par le Gouvernement qui a revu certaines dénominations afin de faire apparaître la complémentarité des disciplines au sein des différents domaines et mettant ainsi plus en évidence les collaborations entre enseignants de ces disciplines. Ces éléments ont été intégrés.

Concernant les organisations représentatives des pouvoirs organisateurs, les avis défavorables étaient liés, au moment de la concertation, à des textes non encore adoptés :

- réforme de la gouvernance et la séparation Pouvoir organisateur/Pouvoir régulateur ;
- présence des cours philosophiques (religion ou morale) au sein des disciplines du tronc commun et demande que la procédure de recours puisse être automatique en cas de non-accord ou d'absence des parents ;
- maintien d'une épreuve externe commune certificative et d'une certification de fin d'études de base ;
- et finalement nécessité d'intégrer l'ensemble des décrets adoptés entre-temps au sein du Code.

Ces éléments font désormais partie du projet de texte tel que présenté.

En ce qui concerne l'avis du Conseil d'État, l'exposé des motifs intègre de manière exhaustive les réponses aux remarques émises dans son avis du 18 mars dernier.

Les observations générales de la Haute Cour ont donné lieu à de nombreuses modifications du dispositif pour suivre intégralement les recommandations relatives à la compétence de la Communauté française, à la légalité en matière d'enseignement, à la prise en compte de l'adoption du décret spécial du 7 février 2019 portant création de l'organisme public chargé de la fonction de pouvoir organisateur de l'enseignement organisé par

la Communauté française, au champ d'application du Code en projet, à la structure et la numérotation de l'avant-projet et finalement à la qualité de la rédaction (respectivement les parties II, IV, V, VII, VIII, IX et XI de l'avis). Par ailleurs, il a été procédé à l'intégration des textes adoptés depuis l'envoi du présent projet au Conseil d'État (point 3.2. de l'avis) et à une actualisation des références à la législation (point 3.4 de l'avis). Le commentaire des articles a été adapté à ces différents changements. En outre, un tableau de concordance a été annexé au projet et un document électronique en mode révision repartant de l'avant-projet de décret et reprenant toutes les modifications que la ministre vient d'évoquer et il a été envoyé aux cheffes de groupe via les services du Parlement.

Il reste à répondre aux observations du Conseil d'État concernant l'entreprise de codification en tant que telle et sur la liberté d'enseignement (parties I et III de l'avis).

a) Le choix de la codification

Cette partie a été magistralement exposée par M. El Berhoumi lors de l'audition du 12 mars dernier.

La critique du Conseil d'État porte moins sur l'entreprise de codification que sur la réforme du tronc commun en tant que telle. Si elle avait été portée par un autre véhicule juridique -un décret modificatif- cette réforme se serait exposée à la même critique. Le Conseil d'État critique notamment le fait que le Code reste muet sur le sort qui sera réservé aux quatrième à septième années de l'enseignement secondaire, qui seront appelées à former le degré supérieur de l'enseignement secondaire. Or, c'est volontairement que ces questions n'ont pas été réglées. La ministre rappelle à cet égard que la réforme du tronc commun déploiera ses effets progressivement. Ce n'est donc que dans une dizaine d'années que la première cohorte d'élèves scolarisés selon le tronc commun atteindra le degré supérieur de l'enseignement secondaire. Il n'est pas forcément de bonne législation de vouloir à tout prix régler d'ores et déjà la situation de ces élèves dix ans à l'avance, en sachant qu'un mécanisme d'évaluation du tronc commun est instauré dans le dispositif. Le tronc commun est le fruit d'une concertation approfondie avec les acteurs de l'enseignement. Les réformes qui concernent le degré supérieur de l'enseignement secondaire devront tout autant être concertées avec ces acteurs. Il serait toutefois regrettable d'attendre d'être fixé sur l'ensemble de l'enseignement secondaire avant de pouvoir produire du changement dans les premières années de l'enseignement fondamental. Le Conseil d'État émet une série d'observations sur l'articulation entre le Code et d'autres législations, y compris des législations en projet (points 3.1. à 4 de l'avis). Outre les adaptations effectuées directement dans le dispositif, la date

d'entrée en vigueur du Code a été reportée du 1er septembre 2019 au 1er septembre 2020 pour tenir compte de ces remarques. Ce report permet d'éviter des situations d'insécurité juridique qui viendraient de l'adoption concomitante de décrets devant entrer en vigueur au même moment. Il a surtout le grand avantage de permettre, si la nécessité devait apparaître, d'adopter des mesures décrétales correctrices avant l'entrée en vigueur du Code. Enfin, il permet au Gouvernement qui entrera en fonction au début de la prochaine législature de disposer du temps nécessaire pour prendre les arrêtés nécessaires ou adapter le fondement décretaal des arrêtés existants.

Quant au « momentum », le Conseil d'État sous-estime le temps nécessaire à l'entreprise de codification qui, loin d'avoir été entreprise en fin de législature, est préparée depuis trois ans par l'administration. Il est ainsi illusoire de penser qu'afin de mener une entreprise de codification, le Parlement s'abstiendrait pendant plusieurs années d'adopter le moindre décret alors que le système scolaire de la Communauté n'a pas atteint les objectifs d'efficacité et d'égalité que chacun souhaite. Il est apparu que cette réforme du tronc commun était précisément l'occasion de faire aboutir les premiers résultats de l'entreprise de codification, car cette réforme touche à de très nombreux aspects de la législation scolaire. Par ailleurs, les commissaires sont les mieux placés pour savoir qu'entre le moment où le Conseil d'État a examiné le texte et aujourd'hui, de nombreux textes propres au Pacte d'excellence ont été adoptés, levant de nombreuses incertitudes identifiées par le Conseil d'État.

b) La liberté d'enseignement

Mme la ministre aborde ensuite la question de la liberté des établissements scolaires en matière pédagogique.

Comme son délégué l'a évoqué en réponse aux questions du Conseil d'État, lors de l'examen de l'avant-projet, il convient en premier lieu de souligner que le degré de précision des référentiels ne peut être apprécié au moment de l'adoption de l'avant-projet, mais uniquement lorsque ces référentiels seront soumis à la confirmation du Parlement. En deuxième lieu, il apparaît important de souligner que la réforme du tronc commun s'accompagne d'une volonté de ne plus prescrire une pédagogie particulière -la pédagogie des compétences-, mais de distinguer le « quoi » qui relève des référentiels et le « comment » qui relève de la liberté des méthodes pédagogiques rappelée dans l'article 151-1. En troisième lieu, dans le sillage de la jurisprudence de la Cour constitutionnelle en matière de liberté pédagogique (arrêt n° 49/2001 du 18 avril 2001), les référentiels peuvent se justifier par la volonté d'assurer l'équivalence des formations, objectif que



la Cour juge légitime et adéquatement poursuivi par de telles mesures. Conformément également avec cette jurisprudence, l'obligation de prévoir une procédure de dérogation aux référentiels lors de leur adoption est explicitement rappelée (article 1.4.4-1), alors qu'aujourd'hui ce n'est qu'au moment de la confirmation de référentiels qu'une procédure de dérogation peut être envisagée.

S'agissant, ensuite, de la grille horaire, le cadre législatif actuel contient d'ores et déjà des prescriptions plus ou moins précises selon le niveau d'enseignement.

Dans l'enseignement fondamental, le nombre total de périodes de la grille-horaire est défini dans le décret du 13 juillet 1998(4), qui impose également que la grille horaire comporte certains cours et activités avec un nombre de périodes déterminé (psychomotricité pour l'enseignement maternel, éducation physique, cours « philosophique » et cours de langue pour l'enseignement primaire). À ces périodes obligatoires, l'avant-projet se limite à ajouter une période d'éveil aux langues dans l'enseignement maternel, deux périodes d'éveil aux langues dans les deux premières années de l'enseignement primaire et deux périodes d'accompagnement personnalisé. En ce qui concerne les périodes d'éveil aux langues, l'ingérence dans la liberté des pouvoirs organisateurs demeure limitée (1 période sur 28) et se justifie par l'importance décisive de l'apprentissage des langues dans la société contemporaine, tant en termes d'ouverture au monde qu'au niveau des possibilités d'insertion professionnelle. En ce qui concerne les périodes d'accompagnement personnalisé, il ne s'agit pas d'un cours ou d'une activité portant sur une matière relevant d'un domaine particulier. Elles renvoient aux dispositifs déjà évoqués dans l'exposé (cf. la définition de l'article 2.1.1-1, 1°). Les équipes éducatives conservent une large autonomie pour définir les modalités de ces périodes d'accompagnement personnalisé. À cela s'ajoute la grille horaire indicative qui ne constitue en rien une immixtion dans la liberté pédagogique des pouvoirs organisateurs. Comme son nom l'indique, cette grille-horaire ne constitue qu'une indication d'une manière d'atteindre les référentiels, un modèle qui n'est assorti d'aucune valeur contraignante.

Dans les trois premières années de l'enseignement secondaire (années que couvre l'allongement du continuum pédagogique), la législation actuelle définit un cadre particulièrement contraignant. Pour le premier degré commun, le décret du 30 juin 2006(5) règle entière-

ment les cours et activités des 28 périodes de la formation commune et ne laisse aux pouvoirs organisateurs de marges de manœuvre (elles-mêmes encadrées) que pour les deux à quatre périodes d'activités complémentaires. Les fourchettes de périodes définies pour le premier degré différencié par le même décret ne ménagent pas une autonomie sensiblement plus importante. Pour la troisième année de l'enseignement secondaire, la loi du 19 juillet 1971(6) définit soit des fourchettes (pour l'enseignement de transition) soit directement le nombre de périodes (pour l'enseignement de qualification) qui doivent être consacrées au cours de la formation commune. Une autonomie accrue est concédée s'agissant des options. L'avant-projet s'engageait dans une autre voie en habilitant le Gouvernement à adopter une grille horaire de référence, dans le cadre des périodes de grille-horaire prescrites (cours « philosophiques », cours de langue, accompagnement personnalisé et prise en charge des domaines de l'article 1.4.2-3, 6° et 7°, de manière transversale). Cette grille horaire de référence n'est pas, comme dans la législation actuelle, celle imposée à l'ensemble des écoles. Elle s'applique uniquement lorsque le pouvoir organisateur n'opte pas pour une grille horaire alternative (article 2.2.2-2). La volonté est ainsi clairement de renforcer l'autonomie des pouvoirs organisateurs quant au choix des moyens à mettre en œuvre pour rencontrer les objectifs définis pour l'école.

S'agissant, enfin, des évaluations externes, il y a lieu de souligner, conformément à la jurisprudence du Conseil d'État, qu'un mécanisme de dérogation est prévu pour les écoles bénéficiant de dérogations aux référentiels tant pour l'épreuve menant au certificat d'études de base (article 2.3.2-4, alinéa 3) qu'à celle menant au certificat du tronc commun (article 2.3.3-4, alinéa 2). Sur les modalités de ces épreuves, elles s'inspirent très fortement de la législation actuelle (décret du 2 juin 2006(7)). Par ailleurs, le nombre d'épreuves externes certificatives dans les années couvertes par le tronc commun demeure similaire, celles organisées au terme de la troisième étape du continuum pédagogique étant remplacées par celles menant au certificat du tronc commun. Enfin, la Cour constitutionnelle, dans son arrêt 107/2009 du 9 juillet 2009, a estimé que les épreuves externes -concernant les élèves instruits à domicile, mais l'enseignement de cet arrêt peut a fortiori s'appliquer aux élèves scolarisés dans les écoles subventionnées ou organisées par la Communauté- ne portent pas atteinte à la li-

(4) Décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement

(5) Décret du 30 juin 2006 relatif à l'organisation du 1er degré de l'enseignement secondaire

(6) Loi du 19 juillet 1971 relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire

(7) Décret du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire

berté d'enseignement.

Ensuite, le Conseil d'État estime qu'il appartient « au Parlement (lire : au législateur) d'apprécier si l'égalité des élèves, la liberté de l'enseignement et le droit à l'enseignement sont mis en balance de manière adéquate. En tout état de cause, cet équilibre ne pourra être atteint que si effectivement les référentiels et « attendus » se révèlent moins contraignants que les actuels référentiels, quant à leur incidence sur la liberté de mise en œuvre des méthodes pédagogiques ». Cette dernière remarque concerne non le présent projet, mais le projet qui sera déposé en vue de confirmer les nouveaux référentiels lorsque le travail d'élaboration de ceux-ci sera achevé.

Par ailleurs, un argument plus fondamental peut être déployé : si, aux yeux du Conseil d'État, des référentiels plus précis peuvent (pouvaient) mettre en péril la liberté d'enseignement, le Conseil d'État recommande à juste titre au « Parlement d'apprécier si l'égalité des élèves, la liberté de l'enseignement et le droit à l'enseignement sont mis en balance de manière adéquate. » Or, sur cet incontournable objectif « d'équilibre des visées », il faut bien voir ce que l'égalité des élèves et l'équité du système gagnent à l'aune de référentiels plus précis. Au risque de se répéter, la clarté et la précision des futurs référentiels du tronc commun faciliteront la construction des épreuves externes communes et, également, la mobilité entre écoles et réseaux, le cas échéant, que ce soit pour les élèves ou pour les enseignants. Mais il y a plus : si la liberté pédagogique et le libre choix des parents sont des valeurs essentielles de notre système scolaire, ils favorisent également la mise en concurrence des écoles et l'émergence d'un « quasi-marché scolaire » rendant d'autant plus nécessaire que le pouvoir régulateur garantisse l'équité entre les élèves en déterminant clairement ce qui doit être appris, aux différents moments de la scolarité, en veillant à une progression bien étagée des visées d'apprentissage et en contribuant à fluidifier les parcours scolaires.

Sur cette question de la liberté d'enseignement, une observation finale peut être formulée. Le législateur décréte doit tenir compte des avis du Conseil d'État, mais aussi de la jurisprudence de la Cour constitutionnelle. Celle-ci a notamment estimé qu'il importait avant tout que la Communauté ménage des possibilités de dérogation aux référentiels pour protéger la liberté d'enseignement, ce que n'évoque pas le Conseil d'État dans son avis. Elle a aussi considéré que la liberté d'évaluation n'était pas absolue en admettant que les élèves instruits à domicile soient obligatoirement soumis aux épreuves externes. Le Conseil d'État considère que cette jurisprudence n'est pas « entièrement pertinente » en dehors du cas de l'enseignement à domicile. On peut cependant lui objecter que

les ingérences dans la liberté d'enseignement sont moins admissibles dans l'enseignement qui n'est ni organisé ni subventionné ni reconnu étant donné que la contrepartie du financement ou de la reconnaissance des diplômes ne peut justifier ces ingérences. Dès lors, ce qui est considéré conforme à la liberté d'enseignement pour les élèves instruits à domicile doit a fortiori l'être pour les élèves fréquentant une école subventionnée ou organisée par la Communauté française.

S'agissant des observations particulières formulées par le Conseil d'État, le texte a été adapté en conséquence. Chaque observation particulière fait l'objet d'un commentaire explicatif dans le commentaire de l'article concerné.

## 2 Discussion générale

Mme Bertieaux aborde longuement l'avis du Conseil d'État.

Elle constate d'abord que, par le vote dans l'urgence du projet de décret, la ministre reporte sa mise en vigueur sur ses successeurs qui devront en endosser la responsabilité. Le Gouvernement place aussi le Parlement dans un timing infernal qui ne permet pas un travail de qualité sur le fond du texte et qui a mis une pression énorme sur les collaborateurs des groupes, amenés eux-mêmes à travailler dans des conditions anormales en regard d'un projet de décret aussi important. À ce propos, l'oratrice déplore de ne pas avoir reçu le document parlementaire dans sa version papier. Si cela n'est pas imputable aux services du Parlement, l'opposition aurait pu demander un report de l'examen du décret.

Mme Bertieaux annonce une demande d'auditions de divers organismes qui sera formellement introduite par M. Henquet. Elle émet de fortes réserves sur l'opportunité d'examiner ce texte à ce stade avancé et ultime de la législature. À l'instar du Conseil d'État, elle pointe d'emblée la mauvaise qualité rédactionnelle du dispositif et rejoint d'emblée les craintes fondamentales exprimées par la haute autorité sur le timing, la méthode adoptée ou l'atteinte à la liberté d'enseignement. Ces craintes n'ont pas été levées par les explications de la ministre. Elle admet que, sur certains points, certaines observations aient été rencontrées.

Mme Bertieaux développe les éléments suivants :

- Sur la façon dont la codification est menée, le Conseil d'État a manifesté son inquiétude face à l'ampleur d'une telle réforme dans le timing envisagé. Dans la mesure où il faut considérer que toutes les dispositions du Code sont nouvelles, la publication du décret au Moniteur belge fera courir un délai de six mois pour un éventuel recours devant la Cour constitution-

nelle, et ce, à l'égard de toutes les dispositions du Code. L'édifice se voit donc potentiellement fragilisé par une période d'insécurité juridique ouverte par le Gouvernement. Cette remarque reste pertinente.

- Sur le tronc commun, le Conseil d'État s'interroge sur le sort qui sera réservé aux quatrième à septième années d'enseignement secondaire formant le degré supérieur. Le Gouvernement, qui reporte cette question sur ses successeurs, conduit les élèves dans une impasse, et ce, dès la mise en œuvre du décret. Quelles seront les perspectives pour ceux qui se destineront ensuite au qualifiant ou au cursus général ? Mme Bertieaux – qui s'en réfère à la déclaration initiale du Gouvernement et à sa volonté de mettre en place à tout prix un tronc commun correspondant, en fait, au programme du PS – constate que le Gouvernement n'a développé aucune autre perspective. Il en résulte que, selon le Conseil d'État, il n'est pas possible d'appréhender le caractère cohérent, systématique et complet de l'opération de codification envisagée. Or, celle-ci ne devait-elle pas justement apporter de la cohérence au moyen d'un texte clair et lisible par tous ?
  - Le Conseil d'État souligne aussi le fait que d'autres chantiers issus du Pacte sont encore en cours : c'est le cas de certaines dispositions du décret « Fourre-tout ». Cette remarque de la haute autorité a été récurrente tout au long de la législature au sujet des textes déposés par la majorité. Elle remet en cause la cohérence du Code, rendant son articulation encore plus compliquée à accomplir. Le manque de vision d'ensemble risque de poser de nombreux problèmes de transposition. À la page 9 de son avis, le Conseil d'État relève d'ailleurs le manque d'aboutissement de la réflexion à mener et s'interroge sur l'opportunité d'entreprendre un tel chantier. La députée fustige à son tour la ministre qui obligera son successeur à absorber, assumer et mettre en œuvre une telle réforme. Si tant est qu'il décide de la mettre en œuvre. Elle évoque aussi le coût de toutes les réformes que ce gouvernement aura adoptées sous la présente législature et mises à charge du prochain Gouvernement. Mme Bertieaux aurait préféré des mesures concrètes en vue d'enrayer la pénurie d'enseignants ou d'anticiper la création de places. Elle note encore que, selon le Conseil d'État, il sera impossible, en cette fin de législature de procéder aux ajustements nécessaires au cas où des difficultés apparaissent quant à la cohérence de la législation. À cet égard, le 1er septembre 2019 comme date de mise en œuvre de nombreuses mesures liées au Pacte s'avère très problématique.
  - Le Conseil d'État, regrettant encore de ne pas avoir pu vérifier l'exactitude et la complétude des dispositions abrogatoires, conclut que cette entreprise de codification est source d'insécurité juridique. Il a d'ailleurs invité la ministre à voir s'il n'était pas préférable d'envisager la seule réforme du tronc commun et de reporter à plus tard l'œuvre de codification. Compte tenu de cette observation, Mme Bertieaux comprend d'autant moins le forcing opéré par la ministre et par le Gouvernement.
  - Relevant encore les remarques de la haute autorité relatives à la liberté d'enseignement compromise par un certain nombre de dispositions, notamment celles relatives aux grilles horaires, Mme Bertieaux note que, si la grille n'était qu'indicative en primaire, elle semble plus corsetée en secondaire où il ne sera possible de s'en écarter que dans certaines hypothèses. Selon le Conseil d'État, la réforme du tronc commun, ainsi organisée, réduit encore un peu plus la liberté des établissements scolaires en matière pédagogique. Elle insiste d'ailleurs sur l'expression « un peu plus », ce qui démontre bien que la Haute autorité est bien consciente que la liberté des établissements est de plus en plus rognée par les décrets successifs. L'oratrice en déduit que le Pacte, tel que conçu par les acteurs de terrain et auquel son groupe politique adhérait à 85 %, est dévoyé par le Gouvernement qui réduit encore un peu plus cette liberté. Ainsi, évoquant les contrats d'objectifs, la section de législation estime que le dispositif impose aux pouvoirs organisateurs des obligations nouvelles qui viennent restreindre, là encore, la liberté d'enseignement.
  - La même députée pointe encore l'observation fondamentale du Conseil d'État quant à la mauvaise qualité rédactionnelle du texte. À l'instar de la haute autorité, Mme Bertieaux plaide pour un dispositif transparent et clair permettant au citoyen de comprendre notre système scolaire par le biais d'une simple lecture.
- Mme Vandorpe** constate que ce dispositif poursuit deux objectifs : jeter les bases de la codification et implémenter le tronc commun de 5 à 15 ans.
- L'abondance de la législation scolaire accumulée au cours des réformes successives a rendu celle-ci de moins en moins lisible pour ceux qui doivent la pratiquer quotidiennement. Vingt ans après le décret « Missions », le besoin est particulièrement pressant de restructurer, réordonner et assurer la cohérence de l'ensemble afin de faciliter sa compréhension et d'améliorer son application.
- En plus de rassembler des textes existants, la codification proposée amorce une améliora-

tion qualitative des textes qu'elle réorganise afin résoudre les incohérences et les anachronismes qu'une législation dispersée ne permettait plus d'identifier. Le souci de simplification et d'harmonisation que poursuit cette codification ne pourra réellement être rencontré qu'une fois que le Code est pleinement constitué avec ses huit livres. L'oratrice espère que l'adoption de ces deux premiers livres pourra, d'une part, asseoir un Code de l'enseignement fondamental et secondaire sur des bases solides et, d'autre part, inciter à poursuivre avec diligence cet important chantier.

Au-delà de l'entreprise de codification, ce projet de décret constitue également l'outil légistique de mise en place d'un nouveau tronc commun renforcé, polytechnique et pluridisciplinaire. Celui-ci ne constituera aucunement une exception dans le paysage éducatif européen au contraire de notre taux de redoublement qu'il a l'intention d'endiguer.

Pour l'intervenante, le caractère polytechnique et pluridisciplinaire de ce tronc commun est indispensable pour trois raisons :

- Il s'agit tout d'abord d'une manière de travailler davantage les compétences de base en variant les approches, en articulant mieux pratique et théorie.
- Il s'agit également de proposer une formation plus adaptée à la réalité du 21<sup>e</sup> siècle et aux exigences de la démocratie contemporaine confrontée à un monde plus complexe, plus interconnecté, en perpétuelle mutation et en constante accélération. Trouver sa voie et participer aux décisions communes dans le monde de demain nécessiteront, en effet, un bagage de savoirs et de compétences plus important et plus large. C'est aussi à ce défi que le nouveau tronc commun entend faire face.
- Enfin, dans le domaine professionnel, la disparition et la création de métiers suite aux évolutions et aux révolutions technologiques plaident largement en faveur d'un approfondissement et d'un élargissement du socle des compétences communes nécessaires à chacun. L'intervenante rappelle que la première cohorte du tronc commun ne quittera pas le monde du travail (à âge de la retraite constant) avant 2080. Il ne s'agit donc pas de les préparer au monde d'hier, mais bien à celui de demain et d'après-demain.

L'oratrice estime que pour continuer à répondre aux missions prioritaires de l'enseignement telles que reprises à l'article 1.4.1-1 du présent projet de Code, une vision plus holistique du développement des individus à l'école s'impose, notamment en donnant une place plus importante aux arts et à la culture, à la technique ainsi qu'aux

domaines de « créativité, engagement et esprit d'entreprendre » à « apprendre à apprendre et poser des choix ».

Constatant aussi que l'exposé des motifs du décret présente sept clés pour la réussite du futur tronc commun, elle déclare qu'il faudra être vigilant à identifier et résoudre les blocages dans la mise en œuvre de celles-ci, et ce, à l'aide d'une évaluation et d'un pilotage constants et attentifs. L'implémentation du tronc commun ne pourra en faire l'économie. Un certain nombre de ces éléments sont déjà en bonne voie, notamment la réforme de la gouvernance ou le renforcement du maternel.

La commissaire insiste ensuite sur deux clés en particulier : la différenciation et l'accompagnement personnalisé qui lui semblent essentiels et devront tout particulièrement retenir l'attention des parlementaires. Ces dispositifs pédagogiques viendront aider chaque élève dès la maternelle et l'accompagneront tout au long du tronc commun. L'objectif est bien de s'attaquer aux difficultés d'apprentissage dès leur apparition et de limiter autant que possible les retards et les décrochages dans l'apprentissage. Il participera à réduire le redoublement en ne le limitant qu'aux cas où il s'avère indispensable. Cela va nécessairement de pair avec une nouvelle politique de l'évaluation conçue comme partie intégrante du processus d'apprentissage et non plus comme le point final et sanctionnateur de celui-ci. Il s'agit, dans les deux cas, de prendre en compte les particularités propres à chaque élève afin d'assurer un haut niveau d'apprentissage pour tous.

Quant à l'allongement du tronc commun, il ne peut se comprendre simplement comme un ajout à la marge, comme une année de plus, mais bien comme la traduction d'une réforme fondamentale de notre enseignement, dans la mesure où il présume des changements radicaux tout au long de la mise en œuvre progressive du tronc commun. La réforme est fondamentale, car elle induit, du fait de sa perspective même, la nécessité d'autres changements radicaux pour la faisabilité de son projet.

D'après la députée, cet allongement ne pourrait être acquis si des disparités importantes étaient constatées entre les élèves en fin de deuxième secondaire. Mme Vandorpe croit toutefois en la capacité du système scolaire à se renouveler ; les élèves de troisième secondaire de demain ne seront plus ceux d'aujourd'hui, puisque le cursus sera différent.

Concernant l'évaluation du tronc commun lui-même, la commissaire déclare qu'il appartiendra en effet aux futurs membres de la commission de l'Éducation de poursuivre le travail afin d'assurer l'implémentation de ce tronc commun, au travers d'évaluations régulières ; il s'agira de les considérer comme une régulation permanente fai-

sant partie intégrante du processus d'implémentation, et ce, depuis ses prémisses. Il convient aussi d'assurer la réussite de ce projet ambitieux, adopté en concertation avec les acteurs de terrain. Son évolution et, à terme son allongement, devront impérativement tenir compte des évaluations qui en seront faites et adapter son traitement en conséquence.

Mme Vandorpe conclut que notre société est de plus en plus confrontée à des défis d'ampleur, climatiques, sociétaux, technologiques, humains, et scolaires. Pour les relever, il faut une conscience et confiance suffisantes en nos capacités d'évolution. Elle cite Max Weber qui rappelait, cent ans auparavant, que « l'on n'aurait jamais pu atteindre le possible si, dans le monde, on ne s'était pas toujours et sans cesse attaqué à l'impossible ».

Mme Vandorpe accueille ce projet de décret avec enthousiasme. Il annonce une aventure exigeante, qui nécessitera la mobilisation de tous les acteurs, qui représente un défi ambitieux au regard de la situation actuelle. . . son besoin est impérieux afin de limiter la corrélation entre le profil socio-économique et le profil scolaire des élèves, d'assurer à tous les élèves la maîtrise des compétences de base tout en permettant à chacun de développer pleinement ses capacités ainsi que son goût pour l'exigence et l'excellence et, enfin, d'assurer à chacun des chances égales de prendre une place active dans la vie citoyenne, sociale, culturelle et économique du monde qui les attend.

**M. Henquet** introduit une demande d'auditions. Il constate que le Conseil d'État a limité son examen de l'avant-projet à quelques éléments, non pas au détail du texte et cela faute de temps. Il constate aussi que les instances d'avis sont largement défavorables alors qu'elles étaient pourtant favorables à l'avis n° 3 du Groupe central. Dès lors, il estime intéressant d'auditionner les différents acteurs, plus particulièrement ceux qui ont émis un avis critique.

Il déplore à son tour la communication très tardive du projet de décret et de ses annexes aux commissaires, alors que ce texte est sans doute le plus important de la législature. Il reproche à la ministre, qui est pourtant elle-même une enseignante, sa gestion du temps.

Sur la réforme présentée comme acte fondateur de l'enseignement, il rejoint les ambitions affichées. Néanmoins, il craint que les objectifs ne soient pas atteints. Il fait encore part de ses doutes quant aux renforcements des savoirs de base, à la ligne budgétaire, à la mise en place de la polytechnie, à la méthodologie, à la méthodologie, bancale, faite de concessions accordées à tous les participants. La ministre donne l'impression que le Pacte est la panacée pouvant résoudre tous les maux de l'enseignement : la pénurie, les inégalités sociales, le taux d'échec, etc.

M. Henquet ne croit pas à l'implémentation d'un véritable tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire. Les acteurs du Groupe central ont eux-mêmes fait part de leurs doutes : avec deux-trois heures consacrées à des activités polytechniques et deux heures de PECA, le cursus sera encore largement dominé par les cours généraux. Il en conclut que les élèves ne seront pas en mesure de choisir positivement une filière qualifiante à l'issue du tronc commun. D'ailleurs, comment serait-ce possible dans l'enseignement fondamental, où les locaux, l'outillage, les professeurs font défaut ? Enfin, le commissaire ne voit pas non plus la différence avec ce qui existe déjà dans le premier degré du secondaire où tous les élèves ont deux heures d'EPT, mises en place avec beaucoup de difficultés. Les écoles disposeront-elles du matériel adéquat ? Le député n'y croit pas et estime qu'il serait plus fructueux d'aller visiter des écoles qualifiantes, bien équipées.

Sur la justification de la codification apparaissant dans l'exposé des motifs, le député peut entendre les arguments de la ministre. Toutefois, il relève que c'est elle-même et la majorité qui sont à la source de ces excès, cette succession et cette addition de législations. À titre illustratif, il cite les plans de pilotage et les DCO dont la présence dans les écoles n'est ni pertinente ni utile : les écoles doivent de toute façon rendre des comptes à leur PO, alors qu'elles auraient dû jouir d'une plus large autonomie pour mettre en œuvre des solutions qui répondent à leurs problématiques spécifiques. Sur la pénibilité du métier, M. Henquet entend les nombreux témoignages des enseignants qui se plaignent, notamment et surtout, des excès législatifs. En outre, les textes deviennent de plus en plus abscons, et ne sont même plus lus par les membres du personnel. À ce sujet le Code est décevant : le député rappelle l'avis du Conseil d'État ayant pointé les faiblesses du texte, qui est peu accessible aux non-professionnels du droit et dont la qualité rédactionnelle laisse à désirer.

Sur le tronc commun renforcé, le même commissaire trouve l'appellation fallacieuse : ainsi, les heures de maths et de français sont réduites. Le commissaire craint la dilution des compétences plutôt que leur renforcement. S'agissant d'un bagage commun, pluriel, solide et ambitieux, là encore, l'intervenant fait part de ses doutes : dans le fondamental, la réforme diminue les savoirs de base, ce qui n'est pas de nature à réduire les inégalités. Les grilles horaires parlent d'elles-mêmes, et, finalement, l'allongement du tronc commun est plutôt une conséquence de son élargissement, avec davantage d'activités placées dans le même carcan de périodes. Alors que la racine latine du mot « excellence » signifie s'élever, le Pacte risque fort, au final, d'abaisser le niveau.

L'orateur revient brièvement sur les plans de pilotage et les DCO. Il rappelle que son groupe politique a voté contre ce dispositif, étant donné

que l'aspect pédagogique en est quasi exclu même s'il considère utile de mettre l'équipe pédagogique autour de la table afin de déterminer les forces et les faiblesses de l'établissement. Tout ce qui relève du contrôle s'avère pénalisant. Il doute aussi de la technique de l'approche systémique prônée par la ministre : les concessions données aux uns et aux autres n'ont pas permis d'atteindre vraiment un intérêt collectif.

Sur le plan purement sémantique, l'exposé des motifs dit que le tronc commun ne peut s'appréhender de façon univoque : M. Henquet demande à la ministre ce qu'elle entend par là. La formulation lui semble malheureuse.

Concernant la modification-modernisation des contenus, il demande quand les référentiels seront disponibles pour de juger l'opérabilité du tronc commun à l'aune de ceux-ci. À ce sujet, le député dispose d'un rapport alarmant émanant de la commission des référentiels et faisant état de ruptures dans les contenus, du manque de réalisme et de modestie, de la non-adaptation des contenus à l'âge ou aux capacités des élèves, du risque d'estompement des savoirs de base, ou d'un vieillissement prématuré de certains référentiels... M. Henquet est très inquiet : comment approuver le présent dispositif sans connaître les contenus des référentiels ? Que répond la ministre à ces constats ? Comment seront formés les enseignants à toutes ces nouvelles compétences devant être maîtrisées pour implémenter le tronc commun ?

Le même commissaire reste encore dubitatif face à l'affirmation qui fait état « d'une orientation lucide et positive des élèves ne résultant ni d'un choix par défaut ni d'un processus par relégation ». Au contraire, le député pense que le tronc commun allongé, très général et peu polytechnique, risque d'augmenter l'échec, l'exclusion et l'absentéisme scolaires. Il regrette même que la ministre n'ait pas mis à profit les cinq années de la législature passée, pour mettre en œuvre des mesures très concrètes de nature à favoriser l'orientation positive des jeunes.

L'exposé des motifs évoque un nivellement par le haut, ce qui est pour le moins curieux. En effet, le nivellement ne devrait pas être une fin en soi, mais chacun devrait progresser à son rythme en donnant le maximum de ses capacités. L'équité est préférable à l'égalitarisme dont la majorité a toujours fait preuve.

Sur la volonté de réduire l'échec scolaire de façon significative, M. Henquet déclare qu'il s'agit là d'une préoccupation quotidienne de toutes les équipes éducatives. L'échec scolaire est très souvent l'aboutissement d'un long processus pédagogique mettant autour de la table les différents acteurs : l'élève, les parents et l'équipe pédagogique. Le vrai débat réside dans le niveau de maîtrise des compétences et savoirs de base. Si l'on veut réduire

l'échec scolaire, laissons passer tous les élèves et on obtiendra un taux de réussite de 100 %. Mais, notre système scolaire sera-t-il meilleur pour autant ? Le commissaire ne le pense pas.

En quoi consiste le « faisceau de moyens inédits » dont il est fait état ? Les deux heures d'accompagnement spécialisé ? Celles-ci seront-elles incluses dans les 28 périodes en primaire et dans les 32 périodes en secondaire ? Quels seront précisément ces moyens ? Combien de professeurs ? Pour quel budget ?

Enfin sur la volonté d'assurer la maîtrise d'un socle commun ambitieux de savoirs et de savoir-faire, M. Henquet déclare que le tronc commun risque d'aboutir, in fine, à des connaissances amoindries et de creuser le retard de la Fédération par rapport à la Communauté flamande.

Pour Mme Jamouille, cette nouvelle phase du Pacte concrétise le deuxième pilier de l'édifice, à savoir, le tronc commun pluridisciplinaire et polytechnique. Sans revenir sur l'historique et la place singulière de ce texte, au regard de l'histoire de notre système d'enseignement, l'oratrice est heureuse d'aborder concrètement cet élément essentiel. En effet, le tronc commun est une revendication ancienne non seulement du PS, mais aussi d'autres partis. Plusieurs chercheurs et associations militent également de longue date pour cette réforme. L'exemple d'autres pays européens est riche en enseignements.

Pour la députée qui se réfère aux études internationales, il n'était pas possible de laisser les choses en l'état. Il convenait de revoir en profondeur le fonctionnement du système, bien qu'il ne suffise pas de décréter l'allongement du tronc commun pour que celui-ci devienne polytechnique et instaure une nouvelle dynamique d'apprentissage. Il faut d'abord poser les balises nécessaires, pertinentes et utiles. Si le tronc commun tel que présenté n'est pas l'idéal rêvé par le groupe PS, il s'en rapproche toutefois sensiblement et constitue un point d'équilibre historique impensable auparavant. Il réalise une avancée considérable dans le sens d'un enseignement plus juste et plus égal pour tous les élèves.

Mme Jamouille rappelle que l'égalité entre les élèves représente un de nos principes constitutionnels. Le système entretient et accroît parfois les inégalités, sans que la responsabilité en soit imputable aux enseignants et équipes pédagogiques qui donnent quotidiennement le meilleur d'eux-mêmes pour aider les élèves. La logique intrinsèque de notre système de quasi-marché scolaire continue à s'imposer, à hiérarchiser et déclasser. La meilleure façon de combattre cette logique consiste à agir dès l'entame du parcours scolaire, lors des premiers mois de la scolarisation en maternelles.

La logique du tronc commun, en venant res-

serrer les attendus et en fixant des balises plus claires avec les référentiels à venir, permettra d'harmoniser les pratiques. Toutefois, il ne s'agira pas d'uniformiser : on pourra dépasser les attendus tout en étant intransigeant pour que tous les élèves puissent atteindre les minimas requis dans la maîtrise des savoirs, savoir-faire et compétences.

Concernant les épreuves externes, l'attention du système scolaire doit être portée sur les élèves qui échouent ainsi que sur celles et ceux qui réussissent de peu. À cet égard, l'intervenante se félicite des nombreuses possibilités de soutien et d'accompagnement individualisés, avec des périodes spécifiques prévues dans l'horaire. Si nombre d'équipes pédagogiques pratiquent déjà la remédiation, il faut que celle-ci devienne structurelle et que chaque établissement la propose en l'adaptant à son contexte.

Mme Jamouille, qui note qu'un travail considérable a été mené pour réaliser les deux premiers livres du Code, souhaite que les équipes pédagogiques puissent s'en emparer totalement et concrétiser tout le travail de cohérence mené à travers les différentes réformes du Pacte. Elle considère encore que le rythme des réformes est plus soutenu qu'à aucun autre moment et que celles-ci sont autant de pièces venant s'ajouter à un tableau d'ensemble, s'imbriquant les unes dans les autres. Du coup, une frustration peut naître lorsque certaines pièces manquent : dans un monde idéal, il eut été parfait d'examiner conjointement ce texte avec les référentiels dont il est question à chaque chapitre du projet. Ce sont eux qui vont réellement venir habiller la réforme du tronc commun et donner de l'épaisseur aux sept domaines d'apprentissage.

Il lui semble que le quatrième domaine d'apprentissage ait fait l'objet de beaucoup plus d'attention. Celui-ci regroupe les cours d'histoire et de géographie auxquels vont s'ajouter des contenus d'économie et de sociologie. Le titre de ce domaine « Sciences humaines et Éducation à la philosophie et à la citoyenneté, religion et morale » – avec de nombreux commentaires lors des concertations sur la place des cours de religion et de morale – rejoint les échanges qui ont eu lieu récemment. Mme Jamouille demande à la ministre de préciser l'articulation des référentiels à ce stade. Elle a eu connaissance que, pour le degré inférieur du secondaire, l'organisation des quatre périodes de la formation historique, géographique, économique et sociale était laissée à l'appréciation des PO qui pouvaient en faire un cours unique ou plusieurs cours. C'est déjà le cas actuellement, avec le cours d'étude du milieu dans certains PO ou les cours d'histoire et de géographie dans d'autres. À qui reviendra la décision ? Par ailleurs, comment vont s'articuler les contenus des sciences humaines, d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, de religion et de morale ? Y aurait-il plusieurs sous-domaines indépendants

les uns des autres, dans ce quatrième domaine ? Mme Jamouille s'interroge aussi sur la place des cours de religion et de morale dans le tronc commun que l'on souhaite rendre le plus cohérent et le plus semblable pour tous les élèves ? La perspective de l'abaissement de l'obligation scolaire est interpellante puisque ces cours devraient, en raison de l'obligation constitutionnelle, figurer dans l'horaire de la troisième maternelle. Une réflexion à ce sujet est-elle en cours ?

L'intervenante souhaite aborder les grilles horaires. Si le passage vers des attendus définis d'année en année va modifier quelque peu les perspectives, il aura des avantages notamment pour la fluidité et la transversalité de notre enseignement, avec des balises les plus proches possible en matière d'attendus. Cependant, comment la pluralité est-elle envisagée avec quatre possibilités de grilles horaires dans le secondaire inférieur ? Si cela pose quelques questions par rapport à la cohérence de la mise en œuvre du tronc commun dans les écoles, ne risque-t-on pas de faire naître des différences dans l'attractivité des écoles, voire de la concurrence ? Qu'en sera-t-il pour les enseignants ? L'impact des différents scénarios a-t-il été mesuré ? L'oratrice note les interrogations qui figurent dans les PV de concertation.

Mme Jamouille évoque ensuite les évaluations, centrales dans notre enseignement et son pilotage, notamment dans leur dimension formative. Comme exprimé précédemment, son groupe politique est déçu de voir que le CEB reste certifiant. Même s'il est évident qu'il constitue la marque d'un passage symbolique du primaire vers le secondaire, son importance devrait décroître au profit du certificat de tronc commun (CTC). À ce propos, la future commission des évaluations aura un rôle central dans le pilotage de notre système.

La même commissaire aborde encore le redoublement qui ne disparaîtra pas, mais dont la mise en œuvre sera encadrée et devra se justifier, notamment en regard des dispositifs mis en place durant l'année scolaire. Elle espère réellement que cela deviendra un réflexe dans le chef des équipes pédagogiques. À cet égard aussi, la définition du rôle des parents constitue une avancée intéressante. Une question demeure toutefois à propos de la Chambre de recours. Quelle sera sa forme ? Sera-t-elle unique et interréseaux ou se déclinera-t-elle par caractère, voire par réseau ? Il lui semble que les textes laissent toutes les possibilités ouvertes.

Mme Jamouille conclut que les enseignants et les équipes pédagogiques sont les clés du succès du tronc commun. Il y aura sans doute des difficultés et des résistances, des impasses et des craintes. Il s'agit toutefois de faire preuve de confiance pour que ce qui se dessine au Parlement se concrétise dans les classes. Même s'il était possible d'aller plus loin en diminuant l'impact des réseaux, l'intervenante tient une fois de plus à saluer le travail

historique et exceptionnel accompli.

M. Lejeune insiste à son tour sur la difficulté de comparer les documents malgré la table de concordance fournie. Il revient sur l'avis du Conseil d'État qui conclut son analyse en déclarant que celle-ci est volontairement limitée étant donné la somme de travail qui est la sienne en cette fin de législature. Cela signifie clairement que les différentes remarques de la haute autorité n'ont pas un caractère exhaustif. L'orateur le déplore.

L'intervenant demande où en est l'état d'avancement des autres livres du Code. Comment la structure générale du Code a-t-elle été décidée ? Pourquoi les textes sont-ils examinés en commission d'après l'ordre du jour fixé, alors que le décret « Fourre-tout » examiné ultérieurement fait référence à des notions contenues dans le livre 1er. Du reste, le Code, complexe à lire, mélange de la législation constante avec de nouvelles dispositions, voire des dispositions non encore adoptées (par exemple, sur l'enseignement à domicile). Il intègre, non pas dans leur intégralité, des textes votés tout récemment ! Combien va coûter cette codification ? L'avis de l'Inspection des finances peut-il être communiqué ?

Sur la mise en place d'un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire dès le début de l'enseignement maternel jusqu'à la troisième année du secondaire, le député note que l'actuel premier degré va s'étendre et que la moitié du second degré va englober la troisième année secondaire ; or, il semble qu'il n'existe pas de dispositions sur le devenir des établissements qui n'organisent que le premier degré du secondaire (les DOA) : que vont-ils devenir ?

M. Lejeune se demande encore ce qu'il en est de l'enseignement des cours philosophiques en troisième maternelle, devenue obligatoire : ces cours, par conséquent, devraient faire l'objet d'un texte particulier. À ce propos, une réponse devait être apportée par la ministre, avant le 1er septembre, à l'arrêt de la Cour constitutionnelle du 12 juillet 2018 rendu suite à un recours du SE-GEC. L'orateur note qu'un arrêt devrait bientôt être rendu dans la même problématique pour l'enseignement secondaire.

Il s'inquiète du devenir de l'élève qui ne parviendra pas à passer en quatrième secondaire et n'aura pas obtenu son CTC : sera-t-il maintenu en troisième année jusqu'à la fin de son obligation scolaire ? Pourra-t-il passer en quatrième moyennant le fait de repasser le CTC en fin d'année ? Doit-on s'attendre à ce qu'il décroche complètement du système scolaire ?

Autre problématique : que vont devenir, très concrètement, les professeurs de pratiques professionnelles qui perdront une année ? Des mesures d'accompagnement social seront-elles prévues afin qu'ils ne perdent pas leur emploi ?

Le commissaire estime que l'impact de la réforme sur le statut des enseignants est vraiment préoccupant, notamment sur la structure de l'enseignement secondaire supérieur. Quelle est l'articulation envisagée entre les deux degrés ? Quelle sera la concordance des référentiels ? Par ailleurs, le renforcement de la qualité des apprentissages passe d'abord par une meilleure formation des professeurs : tant la formation initiale des enseignants que la formation continuée sont concernées. Comment l'implémentation du tronc commun est-elle envisagée avec des professeurs qui ne seront pas encore formés dans le cadre, notamment, de l'éveil aux langues prévu dans le maternel ou de la langue maternelle I en primaire ?

Le député s'offusque du fait que la nouvelle FIE n'ait pas été plus en accord avec la mise en place du tronc commun. C'est quand même interpellant que le ministre Marcourt doive déjà modifier un décret qu'il a à peine fait adopter il y a quelques semaines...

Sur l'architecture du Code, il note que le livre 5 sera dédié à l'enseignement spécialisé. Comme les règles relatives à l'intégration des élèves dans l'enseignement ordinaire sont rapatriées dans le livre 1er, l'intervenant y voit une source d'insécurité juridique. En effet, la scission des textes figurant en plusieurs endroits empêchera toute vision claire et globale de la législation lorsqu'il s'agira de l'amender.

Le résultat de la concertation avec les organes d'avis lui paraît édifiant : avis réservés, votes contre la réforme, etc. Si le groupe n'est pas intellectuellement opposé à la mise en place d'un tronc commun, il rejette son allongement et son coût difficile à financer : les comptes de la Fédération Wallonie-Bruxelles sont déficitaires ; ce déficit sera accentué par le coût de la formation initiale. Or, il faudra financer des équipements, des machines et des locaux. Dans ce contexte, la mise en place d'un véritable tronc commun pluridisciplinaire et polytechnique s'avère difficile. L'allongement aura aussi pour conséquence de retenir plus longtemps dans le général des élèves qui souhaiteraient apprendre un métier, ce qui augmente le risque d'échec et de décrochage.

M. Lejeune revient sur l'obligation scolaire étendue à la troisième maternelle pour la rentrée 2020-2021. Citant l'article 24 de la Constitution, il déclare qu'il conviendra d'étendre également le principe du choix de l'enseignement d'un cours de religion ou de morale à la troisième maternelle (en ce compris le mécanisme de dispense). Que compte faire la ministre ? Cela pourrait-il contribuer à rendre des périodes à des professeurs qui en ont perdues ? Selon quel volume ?

Sur l'enseignement à domicile, en grande progression, le député relève que les élèves qui le fréquentent ne sont pas dispensés des épreuves externes certificatives et que les parents devront se



conformer aux futurs référentiels. Avec un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire, comment procéderont-ils pour initier leurs enfants au codage, à la menuiserie, à la flûte, etc. ? Comment vont-ils acquérir les compétences ou se procurer le matériel adéquat ?

Quant au décrochage scolaire, si le commissaire convient qu'il faut tout mettre en place pour redonner aux jeunes l'envie de persévérer pour obtenir leur diplôme, il est aussi d'avis que le maintien d'un élève dans l'enseignement général est fort dommageable, si celui-ci ne lui convient plus.

Enfin, concernant le CEB, il conclut que le MR est satisfait du maintien de cette épreuve certificative. Toutefois, il n'est pas certain que les choses soient aussi claires : l'élève qui ne l'obtiendra pas pourra quand même passer en première année de l'enseignement secondaire et l'obtiendra automatiquement lors de son passage en deuxième.

Faisant état de son vécu comme enseignante et directrice d'école, **Mme Potigny** observe avec inquiétude les avancées du Pacte d'excellence et plus particulièrement les implications futures du vote du tronc commun. Elle ne compte plus les témoignages des enseignants qui, comme elle, craignent les transformations qui ne produiront pas une amélioration dans les établissements scolaires. Lisant dans le texte que le tronc commun serait majoritaire en Europe, la députée s'étonne que la ministre invoque trop souvent les pays scandinaves pour faire valoir ses idées. Force est de constater que ces pays du nord de l'Europe vivent des réalités très différentes de la nôtre. Cela lui semble révélateur du « copier-coller » pédagogique que la ministre souhaite pour notre enseignement. Mme Potigny cite l'exemple du collège unique en France, qui existe depuis 1975. Or, aucun ministre n'a jamais pris le temps de s'y attarder. Ce collège, bâti pour les mêmes motifs que les nôtres, pourrait nous éclairer sur les résultats futurs de la politique voulue par le Gouvernement, à savoir : des classes hétérogènes difficiles à gérer, une inquiétude très forte des parents qui désapprouvent globalement le fonctionnement du système, des inégalités persistantes, des élèves qui s'ennuient et décrochent du système scolaire.

S'il est justifié d'orienter les jeunes vers des filières plus à même de les épanouir, l'intervenante s'inquiète des conséquences néfastes du tronc commun. En effet, sous couvert d'un principe d'égalité mal compris, un enseignement standardisé s'imposera aux élèves. Le risque qu'elle perçoit est double. D'une part, en obligeant les élèves à suivre une année complémentaire d'enseignement général, ne risque-t-on pas de produire plus de décrochages alors que des efforts importants ont été faits : près de 10 % d'élèves ne terminent pas leur scolarité dans notre système scolaire, même si ce chiffre est en constante amélioration, les témoignages inquiétants restent nom-

breux ? D'autre part, d'autres élèves ne risquent-ils pas de s'ennuyer, ne trouvant pas à assouvir leur faim de savoir, alors que toute société, pour progresser, a besoin de génies, d'êtres de talent et d'exception ; cette émergence de talents ne sera pas possible à travers l'enseignement de minimas moyens standards. Il conviendrait plutôt d'amener chaque élève à atteindre le maximum de ses compétences tant intellectuelles que manuelles.

Ensuite, selon la députée, la revalorisation de l'enseignement technique et professionnel, en repoussant d'un an l'assimilation du fameux socle commun, pourrait laisser penser qu'une fois sorti du général, l'élève ne ferait plus de français, de mathématiques ou d'histoire-géo, et qu'il ne suivrait plus qu'un certain nombre d'options. Cela fait peu de cas des professeurs qui, en technique de qualification et en professionnelles, dispensent des cours généraux, faisant des savoirs de base un beau complément de la formation professionnalisante.

Pour conclure, Mme Potigny s'inquiète de constater que ce tronc commun et le Pacte pour un enseignement d'excellence tendent à réformer en profondeur le terrain malgré la très vive opposition. En effet, l'impression des professionnels de l'enseignement est de n'avoir pas été assez entendus par le Gouvernement. Elle déplore cette démarche qui consiste à faire voter sur la corde raide, un texte aussi complexe.

**Mme Trachte** commence par appuyer la demande d'auditions du groupe MR, a fortiori dans un contexte marqué par des conditions difficiles qui ne permettent pas, en cette fin de législature, de mener un débat serein et approfondi sur le Code. C'est dans cette optique d'un travail éclairé et approfondi qu'elle avait d'ailleurs demandé et obtenu l'audition des représentants des groupes de travail sur les référentiels.

Revenant sur la méthodologie, l'oratrice regrette d'emblée les conditions de travail imposées au Parlement. Elle déplore notamment de ne pas avoir pu disposer des documents officiels édités et imprimés en temps utile, ce qui a encore accentué les difficultés dans le chef des députés. Elle note que l'avis du Conseil d'État a confirmé les craintes qu'elle avait déjà exprimées : la codification choisie ouvre au vote un ensemble de dispositions de droit constant et, par ce fait, un délai de recours contre celles-ci devant la Cour constitutionnelle (sur les inscriptions, ou les cours philosophiques, par exemple). Ainsi, les référentiels pourraient poser un problème de balance d'intérêt entre la liberté d'enseignement et l'intérêt général et, tandis qu'un certain nombre de dispositions soumises au vote avaient fait l'objet de consensus assez large, rouvrir le débat sur des questions très sensibles, à quelques encablures des élections, fragilisant les consensus antérieurs sur ces textes. Mme Trachte, qui évoque le maintien du CEB comme épreuve externe, se déclare consternée par les propos récents

de la ministre. Elle se demande si le débat médiatique ne prend pas le pas alors que c'est au Parlement que ces discussions devraient avoir lieu. Cela démontre à quel point le momentum est mal choisi pour examiner le présent projet de décret. La députée aurait souhaité, à l'instar de la haute autorité, pouvoir discuter d'un projet de décret propre sur le tronc commun et le renvoi du Code à plus tard.

La même commissaire évoque ensuite les propos tenus régulièrement par la ministre décrivant le Pacte comme étant le fruit d'un accord des acteurs, alors qu'un certain nombre de ceux-ci plaident également, depuis 2014, pour un large consensus politique destiné à le faire perdurer au-delà de la législature. Or, le Gouvernement a fait le choix de ne travailler qu'avec les acteurs sans y inclure les autres partis politiques, courant le risque de conduire à une remise en cause des nombreux éléments de la réforme ou à des rectifications, et ce, à plus ou moins brève échéance.

Mme Trachte aborde la méthode d'élaboration des référentiels qui lui paraît très insatisfaisante sur le plan démocratique et témoigne d'un véritable retrait du Parlement vis-à-vis de l'exécutif. Les référentiels, reprenant le minimum des savoirs requis dans toutes les matières, impliquent en effet des choix démocratiques importants et mériteraient d'être discutés en profondeur dans l'enceinte parlementaire, alors que selon la procédure actuelle, telle que reprise dans le Code, il est prévu une discussion à huis clos entre experts, une adoption par le Gouvernement et une ratification très symbolique par le Parlement. Sur le fond, Mme Trachte souhaite attirer l'attention de la ministre sur les dangers de l'ultradisciplinarisation des référentiels dans un monde où les savoirs mondiaux et leur accessibilité sont immédiats. Elle craint plus particulièrement que les référentiels liés aux apprentissages techniques ne se résument au codage ou au numérique.

Sur les missions de l'école, la députée annonce le dépôt d'un amendement, car de son point de vue, le dispositif mérite d'être revu, plus précisément en ce qui concerne la responsabilité des jeunes par rapport à leurs concitoyens et aux générations futures.

Sur les plans de pilotage, elle reviendra également avec des amendements, regrettant qu'un certain nombre de missions de l'école passent à la trappe, au motif que certains objectifs d'amélioration n'étaient pas chiffrables. À ce propos, l'intervenante demande à la ministre où en sont les indicateurs et les valeurs de référence liés au septième objectif d'amélioration.

Sur le livre 2, Mme Trachte rappelle qu'elle est extrêmement favorable au tronc commun même si elle avait espéré un débat plus approfondi. Personne ne peut se satisfaire de l'état actuel de notre enseignement (mauvais résultats scolaires, décro-

chage, harcèlement) : il s'agit de former nos élèves aux défis de demain, de découvrir tous les talents et tous les créateurs de demain dans tous les domaines. Plus de multidisciplinarité et plus de polytechnie sont nécessaires. Pour la commissaire, le texte est toutefois en deçà de l'accord des acteurs du Pacte contenu dans l'avis n° 3 du Groupe central. Insistant encore sur l'importance des maternelles, elle invite la ministre à réfléchir pleinement à un curriculum maternel non primarisé où l'accent serait placé davantage sur l'importance de la communication, du soin apporté aux tout-petits. C'est le cas dans d'autres pays où un tronc commun a été implanté et où les élèves ne vont pas à l'école avant six ou sept ans, mais fréquentent un jardin d'enfants. Les tout-petits doivent découvrir le plaisir d'être à l'école, le plaisir d'apprendre et de se retrouver dans des classes non surpeuplées. Mme Trachte se réjouit encore que le tronc commun apporte des éléments vraiment neufs et différents : il ne s'agit pas de refaire du général différemment, mais de prendre une nouvelle direction, avec de la polytechnie, de l'artistique, du rapport au corps.

L'oratrice perçoit toutefois le danger de deux demi-mesures qui affaiblissent le texte. La première est le maintien d'un CEB certificatif. Alors qu'il ne s'agit pas d'une demande des acteurs, la députée souhaite savoir d'où provient cette mesure. S'agit-il d'un accord politique ? Sur ce point, de qui la ministre s'est-elle fait le notaire ? La deuxième est la mise en œuvre lente du tronc commun couplée à une évaluation qui laisse croire qu'on pourrait ne pas l'allonger *in fine*.

Elle insiste encore sur les conditions d'une mise en œuvre réussie d'un tronc commun renforcé telles que définies par les acteurs du Pacte : son caractère authentiquement polytechnique, la réforme de la formation initiale et continue, une conception renouvelée de l'hétérogénéité des classes, ainsi que la modification fondamentale des postures des acteurs en matière d'évaluation.

Mme Trachte conclut en appelant au changement, même si elle marque son accord sur le déploiement lent et progressif de l'entrée en vigueur d'un véritable tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire.

**Mme Maison** qui, à l'instar des orateurs précédents déplore les conditions de travail imposées aux parlementaires, constate que le projet de décret remet énormément de questions sur la table. Elle ne pourra en aborder qu'une petite partie.

La réforme de notre enseignement lui paraît indispensable pour différentes raisons. Bien financé, il reste inégalitaire : un élève sur deux à l'âge de 15 ans a redoublé en Fédération Wallonie-Bruxelles ; l'enseignement qualifiant n'a pas encore acquis ses lettres de noblesse et, sur le terrain, il n'est pas toujours efficace. Il en résulte un besoin de réformes structurelles et de changements en ce

qui concerne l'accès au savoir. En effet, le rapport au savoir, à autrui ou à l'autorité s'est considérablement modifié ces dernières décennies. Dès lors, l'oratrice ne partage pas du tout les craintes exprimées par M. Henquet quant à l'allongement du tronc commun : ce faisant, son collègue donne l'impression que tout va bien et qu'il ne faut surtout rien changer.

L'intervenante a le sentiment que, dans le cadre des travaux liés au Pacte et à son aboutissement, il a été très peu question des enseignants, que ce soit en termes de formation continue ou de pénurie, et ce, bien qu'une réforme de la formation initiale ait été menée parallèlement par le ministre Marcourt. À part quelques mesures annoncées, le Gouvernement a montré peu d'enthousiasme et il a pris peu d'initiatives en matière d'échange de bonnes pratiques, de décloisonnement des réseaux, etc. Or, en marge des travaux du Pacte, ces mesures ponctuelles auraient pu améliorer les choses et rendre le monde enseignant moins hostile.

Mme Maison ressent l'impression que le travail n'a pas été réalisé en profondeur. Faire co-exister trois statuts différents dont un qui date de 1969 lui paraît ardu et braque le monde enseignant. Sans une véritable refondation, elle doute que la ministre obtienne l'adhésion des acteurs du terrain. En outre, c'est une fois de plus la politique de l'entre-deux qui prédomine. D'après l'oratrice, le Conseil d'État a lui-même évoqué cet « entre-deux ». Un allongement du tronc commun ne peut aller de pair avec une réévaluation ultérieure du nouveau système. Par ailleurs, le phasage par modules manque d'une articulation globale.

La commissaire se prononce pour l'allongement du tronc commun au nom de son groupe, à condition qu'il comporte une dimension polytechnique avec des orientations positives. Étant elle-même le produit d'une orientation scolaire en latin-math, elle s'est beaucoup interrogée sur la pertinence de deux périodes de latin pour tous les élèves. Au final, elle répond par la négative, car c'est faire fi des préférences des élèves.

Mme Maison interroge la ministre sur l'opportunité de parler de degrés « inférieur » et « supérieur » et non pas de « tronc commun » et ensuite d'un « degré de transition » ou « de qualification ». Cette manière de nommer les choses démontre une fois de plus une politique de l'entre-deux que pratique la ministre.

Mme Maison s'interroge : la commission d'outils d'évaluation est scindée entre le degré fondamental et le secondaire. Pourquoi ne pas organiser de concertations entre les deux groupes ou des passerelles ? En outre, pourquoi ne pas évoquer, en tant que cinquième axe, la maîtrise de la langue française dans les missions prioritaires ?

Au sujet du CEB, elle rejoint l'intervention de

Mme Trachte ; on se situe encore et toujours dans un demi-tronc commun. À deux endroits du Code, elle a noté des frilosités. Ainsi quand le gouvernement « peut conclure des conventions » dans le qualifiant avec la COCOF par exemple. En réalité, le gouvernement devrait conclure de telles conventions. Mme Maison regrette que la ministre y renonce déjà.

Elle formule encore plusieurs remarques particulières.

Certains cours seraient dédiés aux compétences numériques. Elle cite ainsi une date charnière de 2026, alors que des expériences pilotes pourraient déjà être testées. 2026 lui paraît sidérant, trop éloigné dans le temps, tandis que le numérique et les différentes techniques qui s'y rapportent se sont considérablement développés.

La députée a de tout temps salué le PECA, mais regrette que la ministre ait travaillé de manière cloisonnée, sans collaborations entre les arts et l'enseignement de jour.

Sur le cours d'EPC, la députée affirme à nouveau l'importance de dispenser deux heures, au moins dans l'enseignement officiel. Il y manque un aspect portant sur le dialogue inter confessionnel.

Enfin, le dispositif sur l'immersion pour l'apprentissage des langues étrangères, adopté à l'unanimité, à l'exception des abstentions de DÉFI, se retrouve dans ce décret-ci. Elle regrette que les élèves bruxellois ne puissent pas bénéficier de l'immersion en anglais, réservée au néerlandais, au contraire des élèves wallons. Mme Maison trouve que cette disposition est absurde, vu le statut international de Bruxelles.

Enfin, pour ce qui concerne les référentiels, elle partage le point de vue de ses prédécesseurs.

**Mme la ministre** répond à Mme Bertieaux qu'elle ne craint pas que les différentes dispositions puissent être balayées d'un revers de la main par ses successeurs. Elle avance qu'il s'agit d'une « co-construction » mêlant du droit constant et du droit créateur. Les ajustements éventuels devront s'opérer avec tous les acteurs de terrain.

Il a été répondu à l'argument de l'insécurité juridique soulevé par le Conseil d'État par le report de la date d'entrée en vigueur. La ministre répond qu'elle ne craint pas d'éventuels recours, tout en rappelant que la Cour constitutionnelle pouvait déjà se prononcer par la voie de questions préjudicielles sur d'anciennes dispositions que le Code reprend. Si l'option du Code n'avait pas été prise, l'adoption d'innombrables dispositions modificatives de notre législation pour implémenter le tronc commun, soit l'essentiel du Code, aurait également ouvert un droit de recours.

À suivre Mme Bertieaux, aucun décret ne devrait plus être adopté et publié au Moniteur belge à moins de six mois des élections. Toujours est-il

que le groupe MR vient lui-même de déposer une proposition de décret sur la fusion de l'UCLouvain et Saint-Louis.

Ce n'est pas la première fois qu'une codification se fait par module. Le Fédéral a déjà eu recours à cette technique, notamment pour le Code économique. La ministre privilégie également cette technique de codification pour la matière de l'enseignement vu sa complexité et le fait que nombreux chantiers sont encore ouverts à l'heure actuelle.

Mme la ministre reprend les propos de Mme Bertieaux, laquelle assurait que les jeunes risquaient de se perdre dans le néant après ce tronc commun. Elle marque son désaccord avec cette formule : la vision est déjà bien inscrite dans l'avis n°3 qu'il convient en effet d'opérationnaliser. Le qualifiant fait déjà largement l'objet de réformes, notamment par le biais de la redéfinition des profils métiers, en lien avec les secteurs, et l'expérimentation des profils CPU en trois années.

À propos du financement, elle signale que l'agence de notation vient d'examiner les comptes de la Fédération Wallonie-Bruxelles; l'agence pointe positivement le Pacte et appelle à sa poursuite.

Mme la ministre s'adresse ensuite à M. Henquet qui a regretté l'examen en toute hâte du projet de Code. Elle rappelle que la date évoquée est le 1er septembre 2020. Il est donc encore temps d'anticiper. Par ailleurs, le tronc commun ne sera polytechnique qu'en infime partie selon lui. Contestant cela, Mme la ministre cite les cinq heures d'éducation culturelle et artistique et de formation technique qui constituent des éléments visibles de l'aspect polytechnique. De plus, le caractère polytechnique ne s'organise pas seulement à travers ces seuls cours. L'oratrice explique que les applications technologiques et manuelles et le numérique ne visent pas des travaux ou des applications de mécanique lourde nécessitant une machinerie complexe ou des machines-outils. Il ne s'agit pas de faire du pré-qualifiant dans ces référentiels, mais par contre, il est bien question de développer des habiletés manuelles, une alphabétisation à des techniques et des technologies. Les champs couverts par le projet de référentiel pour le volet technologique et manuel sont : alimentation et habitat, végétaux et techniques de culture, matières et matériaux et objets technologiques. À ceux-ci s'ajoutent les compétences numériques basées sur le cadre de référence européen. Le projet de référentiel actuel indique qu'à l'issue du tronc commun, l'élève disposera d'un bagage technique nécessaire à tout citoyen dans des situations de la vie quotidienne.

En outre, à travers l'approche culturelle des savoirs, propre au parcours d'éducation culturelle et artistique, qui est transversal, l'élève situera des outils, des techniques et des objets technologiques

ou numériques dans une perspective historique. Il prendra également conscience de l'impact social, économique et écologique de chacun de ses choix. Le groupe de travail rédigeant le référentiel a également veillé à ce que les outils nécessaires ne soient pas inaccessibles et que les activités puissent être réalisées sans un matériel trop spécifique. Il s'agissait d'un point d'attention très important du groupe de travail dédié au référentiel incarnant l'aspect le plus saillant du « polytechnique ». Elle assure qu'il n'y aura pas des cours de mécanique automobile dispensés à des enfants de 8 ans. Actuellement, l'éducation par la technologie (EPT) qui se dispense à raison d'une heure semaine seulement (et non pas deux comme l'a dit le député Henquet) en 1ère et 2ème secondaire n'est pas un point de comparaison pertinent. Par ailleurs, il y a des pistes, mais pas vraiment un référentiel en EPT.

La ministre affirme qu'il est inimaginable de ne pas définir des objectifs communs et de ne pas conduire les écoles à réfléchir sur la manière de contribuer à de grands objectifs. Il en va d'une responsabilité sociétale. L'autonomie, c'est dégager ses propres priorités. Elle assure que le pilotage d'ensemble vise à fixer des caps. D'après les calculs de M. Henquet, certains volumes horaires diminuent. Or, l'apprentissage de la langue française ou la maîtrise d'une autre matière ne passe pas seulement par l'attribution d'un volume horaire. La ministre vise plutôt les référentiels. Globalement le volume horaire en français restera inchangé, mais la vraie clé réside dans la précision annuelle des référentiels, la définition du niveau de maîtrise visé par rapport à chaque contenu enseigné.

Actuellement, la deuxième année commune du secondaire et la troisième année de l'enseignement de transition comptent cinq heures par semaine de français; en première secondaire, six heures par semaine. En troisième technique de qualification, le français est enseigné à raison de quatre heures par semaine. Avec le tronc commun, ce chiffre pour les deuxième et troisième années est de huit heures par semaine pour le français, les arts et la culture pour tous. Il s'agit de deuxième et troisième années, de quatre heures par semaine de français auxquelles s'ajoutent deux heures de langues anciennes qui renforcent la compréhension des racines de la langue française et deux heures d'éducation culturelle et artistique comprenant l'expression française. Concernant les heures de langues anciennes, elles approfondissent l'analyse et les savoirs grammaticaux et renforcent les racines culturelles. S'y ajoutent deux heures d'éducation culturelle et artistique dont l'expression française. En première année secondaire, il s'agit, dans le projet en examen, de 6h par semaine renforcées en partie par les deux heures d'éducation culturelle et artistique. Le nombre d'heures n'est donc en rien diminué, insiste la ministre.

Aujourd'hui, les savoirs de base sont définis par des attendus en deuxième primaire, en sixième primaire et en 2<sup>e</sup> secondaire. Ils laissent une grande marge de manœuvre et d'interprétation aux enseignants, lesquels pourraient du coup manquer des acquisitions fondamentales. Des attendus clairs et précisés chaque année définiront de meilleures trajectoires. En français, le référentiel est construit pour mieux armer les élèves de demain, en tenant compte des enseignements des enquêtes internationales PIRLS et PISA. Ainsi, l'école développe chez les élèves des stratégies de compréhension des textes. En même temps, l'accompagnement personnalisé est organisé et renforce l'apprentissage de la langue.

Le terme « univoque » revêt plusieurs sens. Ici, il vise des objectifs communs, mais avec une liberté de moyens et de méthodes. C'est d'ailleurs tout le sens de l'autonomie pédagogique.

À propos de la commission des référentiels, Mme Schyns admet que son rapport contient en effet des injonctions pour corriger certains référentiels dont tous ne sont pas réalistes. Jamais une commission n'avait supervisé l'ensemble du processus. Pour les ruptures, des groupes de travail ont été mis sur pied. Pour le réalisme, ce sont des groupes à tâches avec des commandes spécifiques visant à éclairer les travaux de la Commission des référentiels et les différents groupes de travail. Pour les essentiels, la supervision est aussi très serrée. Au besoin, la commission opérera elle-même des modifications jugées essentielles. Mme la ministre soutient que tout le monde travaille dans l'intérêt collectif.

Elle précise en outre que pour les P1 et P2, il s'agit bien de 2021 et pas 2020.

À propos de l'orientation, le projet de décret modifiant diverses dispositions en matière de statut et de cadre des membres du personnel technique des centres psycho-médico-sociaux examiné le 25 avril ne couvre pas ce concept. Concrètement, ce texte élargit le profil des agents des centres PMS par l'introduction d'auxiliaires logopédiques, tout en préconisant l'ouverture des équipes PMS à d'autres domaines, de manière à faire face aux évolutions sociétales. Il ne s'agit toutefois pas de perdre de vue l'approche généraliste des centres PMS face à la multiplication et au morcellement des démarches spécialisées.

Sur le « faisceau de moyens inédits », la ministre souhaite que le meilleur soit possible pour toutes les écoles. 56 millions sont prévus quand le tronc commun sera entièrement développé. Les moyens sont de 5,6 millions d'euros par an. Il s'agit de moyens inédits dont certains sont déjà mis en œuvre à travers des expériences pilotes. Les dispositifs sont issus de différents endroits d'où le terme de « faisceau ». Ces moyens pourraient être cumulés avec le renforcement de la langue de l'enseignement, l'intégration, le soutien aux élèves

sans CEB. En cumulant ces moyens à d'autres – par exemple, les moyens dédiés au FLA, aux aménagements raisonnables, à l'inclusion –, les écoles disposeront de moyens d'encadrement assez conséquents. Mme Schyns prend un exemple concret : dans une classe où trois élèves n'auraient pas obtenu leur CEB, quatre seraient éligibles aux moyens « FLA », les équipes pédagogiques pourraient compter sur cinq à six périodes d'encadrement supplémentaire.

Les écoles vont se fixer leurs propres objectifs à travers leurs plans de pilotage et les contrats d'objectifs. La lutte contre le redoublement et l'échec scolaire figurent parmi les grands objectifs que le gouvernement a fixés. Mais, contrairement à avant, où l'on demandait aux enseignants de pratiquer la différenciation sans moyens, la réforme prévoit du concret. La mise en œuvre du tronc commun injectera progressivement 56 millions d'euros pour de l'accompagnement personnalisé, ce qui équivaut à 5% des moyens capital périodes-NTPP actuels.

Elle regrette que le groupe MR critique des points précis sans tenir compte de l'ensemble ; certes, la réforme est complexe, mais elle agit à plusieurs niveaux, avec plusieurs angles d'attaque. C'est par ce biais qu'elle peut réussir ; cette approche systémique est inédite. La force de cette réforme résulte aussi des points d'équilibre qu'elle atteint. À la différence de certaines réformes antérieures, elle est capable d'insuffler et de stimuler l'innovation, tout en tenant compte du système et de la culture existante.

À Mme Jamouille, Mme la ministre répond que quatre périodes hebdomadaires seront dédiées à la mise en œuvre du référentiel « sciences humaines » de la première à la troisième secondaire. Les visées des quatre composantes disciplinaires des sciences humaines devront donc être travaillées durant ce volume horaire hebdomadaire de quatre périodes. Les possibilités seront multiples : le projet de décret laisse aux pouvoirs organisateurs le choix d'organiser plusieurs cours distincts ou un cours unique et de choisir l'intitulé du ou des cours et activités organisés. Le décret « Titres et fonctions » devra évidemment s'adapter aux choix qui auront été faits.

Le référentiel identifie clairement des objets d'apprentissage, des savoir-faire et des compétences spécifiques. Ceci étant, les concepteurs identifient aussi des objets communs et des démarches communes. Au sein des sciences humaines, un certain nombre de concepts, de savoir-faire, ou de démarches d'investigation sont communs. Bref, il sera possible pour les enseignants qui le désirent de croiser les regards disciplinaires autour d'objets d'apprentissage communs. Cela peut donner une formation riche et intéressante, mais cette approche ne sera pas imposée. Ce sont bien les PO qui feront le choix d'un cours unique

ou de cours distincts. Depuis des années, 60 % des écoles le font pour histoire et géographie au premier degré dans le cours d'étude du milieu, tandis que les autres ont choisi deux cours distincts.

Quelle que soit la configuration choisie, il devra y avoir chaque année du secondaire inférieur, une formation économique et sociale : les référentiels sont clairs, précis et conçus annuellement. Il n'est pas question donc de faire l'impasse sur ces deux composantes une année. Elle dresse l'analogie avec les sciences où, chaque année, l'enseignant travaille des contenus et attendus des trois disciplines que sont la biologie, la physique et la chimie.

Mme Schyns indique que la chambre de recours sera compétente pour l'ensemble du tronc commun en ce qui concerne les décisions de maintien. Elle sera subdivisée en plusieurs sections par caractère, comme dans le secondaire actuellement. Il apparaît logique qu'un recours contre la décision de maintien rendue par un pouvoir organisateur soit à l'examen par une commission de même caractère que ce pouvoir organisateur.

Un conseil de recours contre les décisions de refus d'octroi du certificat d'études de base est créé par l'article 2.3.2-11 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire ainsi qu'un Conseil de recours contre les décisions de refus d'octroi du certificat du tronc commun créé par l'article 2.3.3-10 du même Code.

Il s'agit donc pour le CEB, à l'instar d'aujourd'hui, d'un conseil de recours inter réseau qui a le pouvoir de réformer la décision de non-octroi du CEB. Un conseil de recours compétent pour les décisions de refus d'octroi du CTC est également créé sur ce même modèle.

À M. Lejeune, sur l'état d'avancement des autres livres, Mme la ministre indique que le livre 3 sur l'enseignement fondamental est en cours de rédaction, mais il doit être profondément revu en fonction des livres 1er et 2 liés au tronc commun. La structure du Code est le fruit d'une réflexion entre le cabinet et l'équipe projet du Code. Il est ajusté par un juriste expert pour les livres 1er et 2.

Mme la ministre tient à être transparente : le Code n'a presque rien coûté vu qu'il n'est pas externalisé et que sa rédaction n'incombe pas à un cabinet d'avocat.

En ce qui concerne les DOA, Mme Schyns renvoie à la page 57 de l'avis n°3 : « Quel avenir pour les DOA dans le cadre du Pacte d'excellence ? » La ministre dit être en contacts réguliers avec les DOA, car il faudra sans doute organiser des établissements de tronc commun sur une base géographique distincte de la suite du secondaire. La séparation physique progressive des établissements du tronc commun du reste du secondaire est réalisée de manière budgétairement neutre.

Les règles d'ouverture d'établissements pourraient être modifiées pour favoriser, ou éviter la création de nouveaux établissements fonctionnellement séparés entre tronc commun et années ultérieures. Pour les établissements existants, elle entrevoit la possibilité d'inclure des incitants financiers à la séparation physique dans le cadre du financement des investissements immobiliers. Les modalités d'implémentation retenues impliquent un impact budgétaire neutre.

Mme Schyns revient sur le discours du groupe MR selon lequel le maintien d'un élève dans le général reviendrait à lui faire perdre une année de pratique professionnelle. Or, tant Agoria que l'Union wallonne des entreprises indiquent la nécessité de renforcer d'abord les apprentissages de bases avant d'apprendre un métier. Il faut en outre privilégier les filières du qualifiant, de haute qualité. Par ailleurs, les profils CPU sont déjà en trois années. Pour le qualifiant, un an plus tard, les élèves de troisième professionnelle et troisième année du technique qualifiant changent très souvent de choix d'options groupées et rejoignent d'autres élèves venant de trois groupes de travail. En pratique, on commence vraiment les OBG en quatrième et parfois même en cinquième. Si le redoublement est réduit, les élèves arriveront dans le qualifiant au même âge qu'aujourd'hui puisqu'ils n'auront pas perdu un an. Surtout ils y arriveront par choix : ils n'auront pas perdu un an à cause du redoublement ou de la relégation, comme c'est le cas aujourd'hui.

Sur le cours philosophique et les maternelles, Mme la ministre estime qu'il existe plusieurs manières de traduire cette obligation constitutionnelle en troisième maternelle. Le Conseil d'État l'a très bien dit dans son avis : faut-il étendre les cours philo en troisième maternelle ? Ce n'est pas l'intention. L'avis du Conseil d'État ouvre la porte à d'autres solutions.

En ce qui concerne les enseignants, l'oratrice assure qu'il existe bien une dimension sociale du changement dans l'avis n°3. La cellule opérationnelle de changement développera un cadre d'anticipation des besoins générés par les chantiers du Pacte, y compris ceux liés aux formations et qualifications, et établira une typologie des trajectoires possibles de requalification professionnelle.

Par ailleurs, la ministre indique que, grâce au nouveau tronc commun et aux nouveaux référentiels, il sera bien plus simple de suivre de l'enseignement à domicile, notamment grâce à la clarté des référentiels. Il n'y aura pas, comme aujourd'hui, plusieurs élèves réintégré de force dans une école.

Elle répond également à M. Lejeune que, comme aujourd'hui, le CEB reste certifiant, car il attribue un certificat. Comme aujourd'hui il n'empêche pas l'accès à l'enseignement secondaire avec tout le système décrit plus haut.

À Mme Potigny (absente au moment de la réponse), l'intervenante rappelle que deux tiers des pays d'Europe ont un tronc commun qui s'étend jusqu'à l'âge de 15, voire de 16 ans. Les pays qui travaillent à l'aide de troncs communs longs jouissent d'un niveau de satisfaction plus élevé et de décrochage moins élevé. Le tronc commun veut exiger le maximum de tous.

À Mme Trachte, Mme la ministre assure qu'il ne s'agit absolument pas de fragiliser le décret « Missions » sur le plan politique. Ce décret a déjà été amendé à un tel point qu'il ne comporte plus le corps initial de consensus. La ministre n'a en tout cas pas touché aux missions prioritaires qui en étaient le cœur. Sur les référentiels, elle rappelle qu'ils prennent la forme d'arrêtés confirmés par décret, selon la volonté du Conseil d'État. Pour le Code, justement ce n'est pas la méthode qui a été choisie.

La ministre s'interroge sur la légitimité des parlementaires à déterminer des visées pédagogiques. Elle pense que les contenus choisis pourraient facilement être influencés par des considérations politiques.

Mme Schyns affirme que, pour « l'ultra-disciplinarisation », ce n'est pas parce qu'on identifie clairement et finement les apports disciplinaires précis qu'on doit enseigner sans lien. Que du contraire ! Les possibilités de créer des liens, des approches inter et pluridisciplinaires ou intégrées nécessitent l'identification claire et précise des apports de chaque discipline et les regards propres à chaque champ épistémologique.

À propos des indicateurs sur le septième objectif, Mme la ministre confirme qu'ils sont en construction, pour un certain temps encore. Il s'agit de passer par une recherche universitaire de manière à bâtir une enquête systémique multifactorielle sur l'accroissement des indices du bien-être à l'école.

La ministre assure que le groupe de travail est très attentif à la non-primarisation maternelle. La collaboration se veut permanente et constructive avec le comité de lecture composé d'enseignants de terrain.

Mme Trachte a dit regretter que le CEB reste certifiant, ce qui laissait croire que le tronc commun ne serait pas allongé. Le CEB est effectivement maintenu. Mme la ministre explique avoir entendu le terrain, mais aussi les parents, tous demandeurs d'un parcours progressif. La réforme est équilibrée et respecte les pratiques en cours. Il convient de ne pas oublier que le CEB non obtenu est couplé à l'attribution de moyens spécifiques. Enfin, le CEB est aussi un objectif commun avec les enfants scolarisés dans l'enseignement spécialisé qui partagent dès lors cette première certification, et qui est parfois la seule accessible à certains d'entre eux.

Sur l'évaluation du tronc commun et son allongement, il faut surtout voir la première évaluation comme une possibilité d'améliorer ce qui doit l'être. Avoir un dispositif d'auto-évaluation en cours de route est sain et moderne.

La formation continuée est déjà en cours. Les formateurs du nouveau référentiel seront opérationnels dès octobre. Ils suivront le dossier, le développement de l'allongement du tronc commun et la formation des professeurs. La formation initiale n'en est pas déconnectée.

À Mme Maison, Mme la ministre réplique qu'il ne fallait pas attendre une solution sur la pénurie avant de procéder à une réforme. Elle prône plutôt un effet d'entraînement lié aux réformes elles-mêmes à travers l'implication de leadership partagé via la « co-élaboration » des plans de pilotage, la carrière moins plane, le renforcement de l'accueil des jeunes enseignants, les mesures pour stabiliser l'entrée en fonction, la revalorisation des barèmes. Elle est persuadée qu'il ne faut pas penser les réformes de façon strictement linéaire.

En ce qui concerne la non-articulation des livres du Code et l'existence de deux livres seulement, la ministre admet qu'un chantier implique des désagréments. Mais c'est bien la finalité qui doit être prise en compte. La codification n'en était pas moins indispensable. Le pire résidait dans une législation éclatée telle qu'elle existe actuellement. Les livres ont été annoncés et peuvent encore être adaptés. En toute logique, les livres suivants s'articuleront au mieux avec les livres 1er et 2.

Mme Schyns estime que la présence de cours de latin dans le tronc commun contribue à renforcer la maîtrise du français. Passer par le latin force à analyser les phrases, à comprendre la fonction des différents mots. En français, l'attention est prioritairement attirée par le sens global de la phrase. Le latin pousse à la connaissance de nos racines culturelles et le cours initie les élèves à cette langue, leur permettant de choisir ensuite en connaissance de cause.

Par ailleurs, un décret ne peut prévoir qu'une faculté de conclure des accords avec d'autres niveaux de pouvoir, car le législateur ne peut lier le gouvernement sur ce point et la Fédération ne peut pas imposer à d'autres entités de conclure un contrat. La ministre invite Mme Maison à se souvenir de l'avis du Conseil d'État sur le décret « Gouvernance numérique » qui précisait qu'on ne pouvait pas imposer par décret la présence de représentants d'autres entités au sein du CINE.

Mme Bertieaux reproche à la ministre d'user de beaucoup de légèreté vu le contexte d'insécurité juridique que dénonce le Conseil d'État. Elle la trouve également contradictoire quand elle dit d'abord que le tronc commun est allongé et puis plus rien et que la vision est déjà bien inscrite et qu'ensuite, elle explique que le tronc commun n'a

pas été évalué pour ne pas engager les successeurs. Bref, le flou règne sur l'avenir de ce tronc commun. La ministre insiste sur des référentiels clairs, alors que la cheffe de groupe MR les trouve au contraire consternants et très peu clairs.

**M. Henquet** revient sur le polytechnique. Il a bien entendu que l'on ne voulait pas faire du préqualifiant, mais il n'en insiste pas moins pour que du matériel équipe les écoles en conséquence. Il s'appuie sur la déclaration de politique communautaire de 2014 qui précisait que les élèves puissent choisir positivement une filière qualifiante, au sortir du tronc commun. Comment y arriver et motiver sans matériel correct ? Et comment acquérir le matériel de toutes les options possibles (électricité, mécanique, hôtellerie, ...). La mission est impossible. Si l'objectif d'éveil polytechnique est salué par le commissaire, les moyens mis en œuvre par la majorité sont inadéquats.

Par ailleurs, chaque école doit établir son propre plan de pilotage contrôlé par les DCO. Comme chaque école a ses spécificités, il n'y aura donc pas 2 plans de pilotage identique. Le commissaire redit que, selon lui, les directions (encadrées par leurs CA et PO) sont aptes à définir les objectifs des plans de pilotage et d'en vérifier la réalisation. Il s'agit donc d'un luxe onéreux d'avoir engagé des conseillers pédagogiques (+/- 15 millions) pour expliquer comment rédiger un plan de pilotage et d'avoir désigné des DCO (+/- 10 millions) pour en vérifier la pertinence. En période de pénurie, détacher des centaines d'enseignants de leurs classes est assez incompréhensible.

La ministre affirme que les savoirs de base ne diminueront pas. **M. Henquet** n'arrive pas au même résultat que la ministre et a obtenu après calcul moins 12 % en ce qui concerne l'apprentissage du français en n'oubliant pas d'inclure le latin, moins 7 % en mathématique et moins 18 % en sciences.

Il redit qu'il existe des problèmes importants de surcharge au niveau des GT qui travaillent sur les référentiels. Des « groupes à tâches » ont d'ailleurs dû être créés pour renforcer les équipes en place. Les inquiétudes exprimées en début d'année étaient donc bien réelles.

Un nouveau décret sur les centres PMS ne résoudra pas les mauvaises orientations des élèves et les démotivations subséquentes. Ce député pense qu'il faudrait beaucoup plus axer le travail des PMS sur l'orientation.

Enfin, « le faisceau de moyens inédits » ne lui paraît pas relever de pratiques innovantes, même s'il ne conteste pas l'apport des 58 millions d'euros.

**M. Lejeune** revient sur les études sur lesquelles la ministre s'est basée pour revendiquer un allongement du tronc commun. Il a relevé des avis divergents, y compris chez les plus éminents péda-

gogues. On a aussi parlé de l'écoute dans le cadre du Pacte, mais les nombreuses oppositions l'inquiètent, de la part tant des syndicats que des associations de parents et des fédérations de PO, souvent à coup de réflexions pertinentes.

Ce parlementaire approuve la volonté de réduire les inégalités à la condition que ça ne s'assimile pas à du formatage, un désastre pour l'enseignement. Sur les grilles horaires, **M. Lejeune** craint qu'elles ne provoquent des difficultés d'organisation dans le chef de certains membres du personnel.

Il a bien entendu les arguments sur le polytechnique. Les activités citées ne lui semblent pas très novatrices. Le socle de compétences comprenait ainsi un chapitre complet intitulé « L'éducation par la technologie ». La ministre affirme qu'on n'apprend pas assez à inférer, mais l'orateur s'inscrit en faux contre cette affirmation. Il assure que travailler l'inférence se fait depuis très longtemps, dès le début du primaire. Il estime plutôt qu'on n'a pas toujours le temps de le faire.

Les référentiels ont été expliqués lors des auditions, mais il lui semble évident que les acteurs ont besoin de plus de temps pour réaliser des référentiels de qualité. En outre, la ministre a elle-même reconnu ne pas être prête sur les centres PMS. Il regrette qu'elle fonde trop d'espoirs sur ceux-ci. Sur l'orientation des personnes, 70 % des travailleurs ne travaillent pas dans le secteur en rapport avec leurs études. Ce chiffre est révélateur de la manière dont on organise des cursus d'enseignement. Ce commissaire se déclare curieux de connaître les conclusions du RCD projet pilote, bien qu'il redoute une complexité phénoménale.

Sur les livres, les livres 1er et 2 sont certes connus et la ministre a annoncé que le troisième concernerait le fondamental. **M. Lejeune** a lu en certains endroits du Code que le cinquième se consacrerait à l'enseignement spécialisé. Il se demande du coup pourquoi on ne connaît les intitulés ni du quatrième ni du sixième livres. Il salue le travail qu'a réalisé le juriste expert, mais doute qu'une seule personne puisse le finaliser dans les temps impartis.

**M. Lejeune** reconnaît que le DOA concerne une trentaine d'établissements et qu'il y en aura d'autres encore. Il redoute toutefois que des problèmes pratiques de disposition de locaux ne se posent à très court terme. **Mme Schyns** a également cité l'UWE et Agoria pour renforcer les apprentissages de base. Le député souhaite donc en aborder les aspects pratiques, lesquels pourraient être les fondements du tronc commun. À ce sujet, il souhaite parler d'un point trop peu souvent abordé, à savoir la problématique du concept : l'enseignement est là pour construire des concepts avec les élèves. Il souhaite donc que l'on en revienne aux fondements de l'enseignement et renforce les apprentissages de base.



Ce parlementaire rappelle que le tronc commun aurait trouvé un système pour éviter la réléation. Or, il indique qu'il n'existe pas toujours des solutions uniques. Il cite ainsi l'ICET à Bastogne, une plateforme efficace pour se lancer dans l'apprentissage d'un métier technique. Ce n'est donc pas forcément en allongeant le tronc commun d'une année que des solutions globales seront applicables à toutes et tous.

Sur l'enseignement à domicile, il doute qu'il soit facilité à l'avenir, car il faut tenir compte du PECA par exemple, sans oublier que les parents en sont peu au fait. Le CTC portera sur les sept domaines, mais quid des domaines six et sept ? M. Lejeune reviendra sur ce sujet lors de la discussion des articles.

Le CEB gardera la qualité de « certificatif », bien qu'il ne le sera plus réellement. Échouer au CEB n'empêchera en effet pas de suivre le cursus prévu. Sur le décret « Missions », il avait au moins pour but de poser les fondements et compte à présent 22 ans d'existence. Or le MR n'a compté que cinq ans d'expérience gouvernementale en matière d'enseignement fondamental sur les 31 dernières années. Il revient enfin sur le décrochage scolaire, un point qu'il juge fondamental et qui risque malheureusement de se répéter si on maintient des élèves trop longtemps dans l'enseignement général.

**Mme la ministre** revient sur le CEB et insiste à nouveau sur le fait que seule la réussite de la première année commune pourra permettre d'obtenir le CEB, le certificat, si l'épreuve externe n'a pas été réussie. Il s'agit donc d'une exigence en plus, toutefois accompagnée par davantage de bienveillance et de soutien, puisque des moyens supplémentaires sont prévus pour ceux qui ratent l'épreuve.

Quant aux cours de pratique professionnelle, elle signale que la cellule opérationnelle du changement (COC) est actuellement en train d'établir la liste des trajectoires possibles des personnes qui seront amenées à voir évoluer leur métier.

Ensuite, **M. Henquet** entend poursuivre son analyse de l'exposé des motifs. Il entend que l'implémentation du tronc commun engendrera une nouvelle structuration des études secondaires en deux degrés de trois années. Il serait selon lui utile de préciser que ces deux degrés correspondent aux anciens « cycles », car il risque d'y avoir une confusion chez les professeurs du secondaire qui sont habitués à trois degrés de deux années.

En outre, il lit dans l'exposé que cette nouvelle structuration des études aura un impact sur les statuts du personnel enseignant et que cet impact doit encore être précisé. Cette formulation l'étonne grandement puisqu'elle est source d'inquiétude pour les enseignants du qualifiant. Il souhaite donc savoir si l'impact en termes de pertes

d'emploi a déjà été mesuré et s'il est envisagé que les professeurs mis en disponibilité restent à disposition des PO.

Il note ensuite que le cycle supérieur sera organisé en deux filières. Le député s'interroge donc sur l'éventuelle fusion de la qualification technique avec la qualification professionnelle. Quid de la transition technique, de la transition artistique et des qualifications techniques, artistiques et professionnelles ? Il se demande également ce qu'il adviendra de la formation en alternance pour les élèves de 15 ans. Par ailleurs, il s'interroge cette fois encore sur l'accompagnement social et sur les moyens dégagés pour les professeurs de ce cycle qui seront mis en disponibilité.

Si le commissaire s'accorde avec le ministre sur le constat de l'influence de l'origine socio-économique des élèves sur leurs résultats scolaires et sur les importantes disparités existantes, il pense que les moyens mis en place pour y remédier ne sont pas les bons. Le groupe MR préconise quant à lui cinq mesures : la fréquentation de l'enseignement maternel par tous les enfants (socialisation, développement langagier, psychomoteur, cognitif, affectif, créatif, ...), la nécessité de maîtriser les savoirs de base en quittant le primaire (sinon, ce sera préjudiciable pour la poursuite des études secondaires, voire la recherche d'un emploi), l'encadrement des enfants après 15h30 (l'école est ouverte à tous mais doit encadrer les enfants dont les parents ne peuvent s'occuper), des agents PMS en suffisance pour travailler l'orientation et l'organisation de visites d'écoles et de centres qualifiants bien équipés (CTA, CC, Ifapme, ...).

M. Henquet est perplexe face à l'imitation des pays scandinaves puisque leur réussite en matière scolaire est multifactorielle et ne peut être réduite uniquement à leur système de tronc commun. Il précise aussi que les enfants finlandais sont bien plus malheureux d'aller à l'école que les petits francophones. Le tronc commun allongé pourrait ne pas y être étranger puisque les enfants sont coincés dans un parcours qui ne leur convient pas. Par ailleurs, la Finlande, est le pays où le taux de suicide des adolescents est le plus élevé.

Il souhaite ensuite revenir sur la relation famille-école, puisque rien n'est proposé par la ministre pour endiguer la dégradation de celle-ci. Cette relation a effectivement changé et est beaucoup plus conflictuelle. Le commissaire se demande s'il ne revient pas au politique de montrer aux parents qu'ils ont aussi un devoir éducatif, doivent soutenir le système scolaire et éviter de critiquer les professeurs devant leurs enfants. Il souhaite connaître les suggestions de la ministre pour améliorer ce rapport fondamental.

Revenant ensuite sur les valeurs de citoyenneté active, de vivre ensemble et de références partagées longuement développées dans l'exposé des motifs, il rappelle que ces valeurs sont déjà au

cœur de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles et sont inscrites dans le décret « Missions ». Concrètement, il souhaite savoir comment la ministre entend concrétiser encore plus amplement l'objectif de faire acquérir aux élèves des « savoirs essentiels à une citoyenneté active, émancipée, critique, créative, ouverte sur le monde et solidaire » ainsi que de faire en sorte que le plaisir d'apprendre des élèves soit renforcé. Selon lui, ces objectifs sont déjà poursuivis dans les établissements scolaires et il se demande s'il ne s'agit pas uniquement de rhétorique pure visant à embellir le texte avec des phrases passe-partout.

Il note finalement que, dans certaines phrases, l'indicatif présent est utilisé (« Le tronc commun *va* permettre à tous les élèves d'acquérir des connaissances pas suffisamment enseignées aujourd'hui ») tandis que, dans d'autres, on a recours au conditionnel (« Le contenu de ces 7 domaines constitue à l'essentiel ce que tous les élèves *devraient* savoir »). Il s'interroge sur ce changement de cap.

En outre, il se demande si la ministre s'intéresse ou non à ce qui va se passer après le tronc commun, en se référant à la remarque de la section de législation du Conseil d'État qui reprochait à la ministre de ne pas s'en occuper alors qu'il aura indéniablement un impact sur le parcours dans le secondaire supérieur qu'il soit dans la qualification ou dans la transition.

M. Segers, lui, indique que le parcours éducatif, culturel et artistique (PECA) n'apparaît presque pas dans le projet de décret, malgré les annonces d'intégration transversale de l'art dans l'enseignement. Il explique que l'idée sous-jacente relève d'une vision sociétale et vise à décloisonner l'ensemble des matières humaines en travaillant en transversalité.

Selon lui, le PECA est fondamentalement lié au tronc commun, ce qui signifie que les arts ont leur place à la fois dans les cours de français, mais aussi de mathématiques et de sciences. Il faut à ses yeux bien distinguer le PECA des heures de cours artistiques distincts. Il regrette donc que cette grande alliance, pourtant prévue, n'existe pas et n'ait pas pris forme.

Le député souhaite donc que la ministre le rassure en lui affirmant que le PECA existe toujours bien et qu'il sera intégré au tronc commun à moyen terme.

Il rappelle finalement que les opérateurs culturels sont fondamentalement en attente d'une structuration de l'alliance culture-école et que le PECA aurait offert une certaine coordination. Enfin, la question de la gratuité de la culture pour les publics scolaires lui paraît incontournable.

À la suite de ces interventions, **Mme la ministre** s'adresse à M. Henquet pour lui indiquer que la nouvelle structuration du secondaire se di-

viser bien en deux degrés : le degré inférieur et le degré supérieur. L'idée était de réaligner ces degrés aux règles statutaires.

Quant au calcul de la perte d'emploi des enseignants de la troisième année secondaire à la suite de l'allongement, elle signale qu'une analyse « macro » a été effectuée afin d'avoir un impact le plus limité possible. Le travail « micro » n'a pas encore été effectué quant à lui. Il lui semble qu'un système visant à maintenir les enseignants mis en disponibilité à la disposition des PO, tout en leur confiant différentes tâches, est intéressant. Elle indique que le nombre de PO ayant activé cette possibilité pour les professeurs de pratique professionnelle est connu et qu'en croisant un certain nombre de données connues, il est possible d'avoir une image claire de l'évolution de l'emploi sur les 10 années à venir. La ministre conclut sur ce point en rappelant que l'idée centrale du Pacte est de protéger l'emploi.

Elle revient ensuite sur l'alternance. Elle affirme que les règles existantes seront maintenues et qu'il sera toujours possible de passer en formation en alternance à 15 ans.

Quant à la question de la fusion du professionnel et du qualifiant, elle souligne vivement le fait que le terme « fusion » est inadéquat puisqu'il s'agit plutôt de la création d'une nouvelle filière. En effet, il s'agira d'un nouveau système de qualifiant. Elle reconnaît que le modèle n'est pour l'instant que théorique et qu'il devra être opérationnalisé par les acteurs de terrain avec l'aide de l'Observatoire du qualifiant, l'idée étant que les jeunes ne choisissent plus entre une filière professionnelle ou qualifiante, mais bien un métier. Les grilles horaires varieront ainsi énormément d'un métier à l'autre et le contenu des cours sera déterminé par ce qui est attendu par le secteur en termes de compétences métiers.

La ministre s'attaque ensuite à la question des savoirs de base et insiste sur le fait que les savoirs de base de demain ne sont plus ceux d'hier. Les savoirs de demain sont, selon elle, sans doute plus larges qu'avant, mais possiblement acquis avec des outils plus larges aussi. Relativement à la Finlande, elle est entièrement d'accord sur le fait que son succès scolaire est multifactoriel et qu'il ne faut pas procéder à un copié-collé. Les travaux du Pacte se sont ainsi basés sur une comparaison des méthodes ayant porté leurs fruits dans différents pays. Il s'agit donc d'une collecte de bonnes pratiques et d'identifications des facteurs de succès.

Quant à l'utilisation dans un cas du présent et dans l'autre du conditionnel, elle estime que, lorsque l'on programme des contenus modernisés des cours, on peut affirmer que le tronc commun va doter les élèves de savoirs et de compétences modernisés. Toutefois, tous les élèves ne les apprendront pas de la même manière, ce qui explique le « devraient » conditionnel.

Quant aux concepts de vivre ensemble et de citoyenneté active, elle reconnaît qu'ils existent déjà dans le décret « Missions », mais considère qu'il est important de les répéter tant ils sont importants. L'élément novateur, en outre, est l'association de la dimension du savoir avec les deux concepts précités. Cette association apparaîtra selon elle clairement dans les nouveaux référentiels intégrant les contenus relatifs aux compétences transversales.

Elle s'adresse ensuite au député Segers et rappelle la différence entre le PECA qui est un parcours (d'éducation culturelle et artistique) et un cours d'éducation culturelle et artistique. Elle indique que le décret règle le cours d'éducation culturelle et artistique, mais pas le parcours. Celui-ci sera organisé dans un décret qui sera présenté lors de la prochaine session 2019-2020, pour une implémentation de celui-ci à la rentrée 2020. Le travail de la cellule opérationnelle du changement (COC) est donc bien en cours dans ce domaine, en collaboration avec des experts français notamment, puisque la France a déjà implémenté ce type de parcours, et avec les opérateurs culturels de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Concernant le cours, elle souligne que le référentiel est en phase de rédaction et qu'il semble que le caractère culturel transversal ne soit pas suffisamment garanti dans le référentiel tel que rédigé pour l'instant, puisque des difficultés se posent dans la définition d'objets d'apprentissage. La ministre ajoute que le référentiel souhaite conduire les élèves à aiguiser leur jugement et à posséder des références culturelles communes. Quant à l'enjeu de faire se rencontrer les acteurs de la culture et de l'école, des réunions ont été organisées avec l'Administration de la culture pour envisager la mise en place des référents culturels dont la tâche est d'être des personnes ressources au sujet des possibles rencontres entre ces deux mondes.

Revenant sur l'impact de la réforme de degrés, **M. Henquet** estime que l'analyse micro mentionnée par la ministre doit être réalisée au plus vite, car certains enseignants vont réellement perdre leur emploi et que l'on risque de démotiver des nouveaux profs qui ne s'engageront pas puisqu'ils perdront leur emploi en 2027, lorsque le tronc commun sera implémenté en troisième année.

En outre, il est d'avis que la ministre ne rassure personne en annonçant la création d'une nouvelle filière dans le secondaire supérieur qui ne sera pas un mixte du professionnelle et du technique. Il considère que le rôle du politique est de donner une réponse claire et précise aux enseignants.

Concernant les savoirs de base, le député estime que, quels que soient les savoirs de demain, ceux de lire, écrire, compter et calculer resteront incontournables et fondamentaux. Selon lui, si on ne maîtrise pas ceux-là, il n'est pas possible d'apprendre le numérique et les nouveaux savoirs. Il

s'agit donc des Savoirs par excellence et ceux-ci sont de moins en moins bien maîtrisés par les jeunes.

Enfin, il estime que, plutôt que de s'inspirer de ce qui se fait à des kilomètres de la Fédération Wallonie-Bruxelles, en Finlande, il aurait été plus intéressant de s'inspirer de la Flandre, de la Communauté germanophone et de l'Allemagne, qui sont plus proches de nous sociologiquement, dont les résultats sont bien meilleurs et qui n'ont pas allongé le tronc commun !

Quant aux concepts prétendument novateurs que la ministre place dans son exposé des motifs, il regrette que les belles théories de la ministre ne puissent être vérifiées que lorsque les nouveaux référentiels seront disponibles, ce qui n'est pas prêt d'arriver.

**M. Segers** entend bien que la ministre a l'intention qu'un nouveau décret soit adopté au sujet du parcours, mais il lui rappelle à quel point tout ce qui est reporté à la prochaine législature est incertain, et notamment les intentions du ou de la future ministre de l'Éducation. Il ne comprend dès lors pas pourquoi l'instauration du PECA n'a pas été inscrite dans le présent projet de décret relatif au tronc commun, afin de le baliser. Il souhaite que la majorité amende le texte afin de pouvoir affirmer que le parcours d'éducation culturelle et artistique fait bien partie du tronc commun.

De son côté, **Mme Bertieaux** explique partager les doutes de M. Segers, même s'ils ne partagent pas les mêmes objectifs. Elle rappelle que la COC n'assume pas la responsabilité politique d'un ministre et qu'il est possible que le futur ministre désire changer d'équipe ou de cap, notamment au sujet du parcours artistique. La volonté politique du prochain ministre est donc totalement incertaine, peu importe que la ministre actuelle désire que certains chantiers continuent. La commissaire en veut pour preuve que, lorsque le MR a été placé dans l'opposition en 2004, tous les membres de l'administration étiquetés libéraux de près ou de loin et qui n'étaient pas nommés ont été balayés sans aucun état d'âme par la majorité PS-cdH de l'époque, ce qu'elle a trouvé particulièrement cruel.

**Mme la ministre** explique que la volonté des acteurs du Pacte relative au PECA était qu'il soit intégré dans un décret spécifique et rappelle qu'il arrivera pour être opérationnel à la rentrée 2020. Ce sont donc les syndicats, les PO, les AP et le groupe central qui ont chargé la cellule d'opération et de changement d'opérationnaliser le parcours et de leur proposer un texte dans un certain timing, puisqu'il fallait procéder par étape et que tout ne pouvait être fait en même temps.

Pour **M. Segers**, si les acteurs du Pacte ont souhaité la construction du PECA endéans les deux ans, ils n'ont certainement pas souhaité que le PECA n'apparaisse nulle part dans le décret sur

le tronc commun. Il souhaite comprendre la raison pour laquelle la ministre ne désire pas inscrire ce parcours dans le texte.

Mme la ministre lui signifie que le PECA ne concerne pas que le tronc commun puisqu'il concerne aussi les élèves des dernières années du secondaire. Elle rappelle également que le PECA est inscrit dans l'avis n°3 du Groupe central, ce qui lui semble être une balise suffisante, puisque les acteurs du monde de l'école seront toujours là lors de la prochaine législature et que ce projet est bien inscrit dans la feuille de route.

### 3 Auditions des représentants des pouvoirs organisateurs, des organisations syndicales et des associations de parents

#### 3.1 Exposé de Mme Véronique De Thier, représentante de la FAPEO

Mme de Thier, représentante de la FAPEO, indique qu'au-delà de la position historique de son organisation de défendre un tronc commun polytechnique jusqu'à 16 ans, le processus du Pacte a amené à un consensus jusqu'à 15 ans.

Malgré les avancées significatives, l'avis défavorable qui a été rendu se fonde à la fois sur le maintien d'une épreuve certificative externe en fin de sixième primaire et la possibilité de redoublement chaque année. Mme de Thier regrette également que la question de l'évaluation formative à travers le tronc commun n'ait pas été assez travaillée dans le projet de décret.

Pour le surplus, il est difficile d'imaginer la suite du parcours des élèves à l'issue du tronc commun, ce qui constitue une autre difficulté.

#### 3.2 Exposé de M. Bernard Hubien, représentant de l'UFAPEC

M. Hubien, représentant de l'UFAPEC, souligne qu'outre la reconnaissance des avancées importantes, l'organisation a également remis un avis défavorable.

Par loyauté vis-à-vis du travail fourni ensemble au sein du Groupe central et au Comité de concertation, le consensus a pu se faire sur l'allongement du tronc commun jusqu'à 15 ans. Toutefois, il s'agira de veiller particulièrement au caractère réellement polytechnique et pluridisciplinaire de ce tronc commun, notamment dans le cadre de l'écriture des référentiels.

L'intervenant regrette le maintien du recours à un langage ancien qui n'a pourtant plus cours à ce jour puisque, depuis 1997, un décret assure un continuum pédagogique. Il eut été préférable de

parler du tronc commun de la première à la neuvième année ou à la douzième année selon qu'on débute le comptage en première primaire ou en maternelle.

Pour ce qui viendra à l'issue du tronc commun, M. Hubien déplore le maintien du « qualifiant » qui s'accompagne de nombreuses représentations négatives et il encourage à parler de la « filière métiers ». À quelques exceptions près, il dénonce encore la conservation d'un CEB certificatif externe à la fin de la sixième primaire qui vient inscrire une rupture négative fondamentale dans le parcours scolaire des élèves. Cette pratique pédagogique n'aide pas à la réussite scolaire et les enseignants vont continuer à la mettre en œuvre sans réfléchir à l'inscription de celle-ci dans leur accompagnement pédagogique des enfants et de la réussite scolaire.

M. Hubien admet que la codification est une bonne chose, mais il est dommage de débiter avec deux livres sans savoir si les suivants seront rédigés et avec quel contenu, notamment sur la suite du tronc commun et l'importance des passages.

#### 3.3 Exposé de M. Etienne Michel, représentant du SEGEC

M. Michel, représentant du SEGEC rappelle qu'à l'entame des débats relatifs au Pacte pour un enseignement d'excellence, le SEGEC n'était pas demandeur d'introduire la réforme du « tronc commun ». Les orientations de cette réforme ont été acceptées dans la logique du compromis global que constitue le Pacte pour un enseignement d'excellence.

À propos des avantages et inconvénients du tronc commun, M. Michel relève que, si cette option ne fait pas nécessairement l'objet d'une évidence, elle peut être appréciée comme suit :

##### Avantages :

- Une meilleure maîtrise des apprentissages de base et un exhaussement des socles minimaux à atteindre par tous les élèves : une année supplémentaire pour une maîtrise plus approfondie du français (lecture, écrit, etc.), des mathématiques, etc.
- Un progrès en termes d'égalité des chances : une meilleure maîtrise des apprentissages de base pour un plus grand nombre d'élèves en raison du report d'un an des choix d'option et, surtout, de filière d'enseignement.
- Une adaptation aux exigences de l'époque actuelle : les évolutions enregistrées sur le marché du travail depuis un demi-siècle sont considérables et « apprendre à apprendre » tout au long de la vie suppose notamment une maîtrise

suffisante du rapport à l'écrit et des bases plus larges.

- Une éducation précoce et renforcée aux choix et à la dimension « polytechnique » des apprentissages : cet argument présente d'évidentes limites liées au processus de maturation des élèves (grande relativité des « choix » avant 15 ans) et à la dimension pédagogique de l'approche (difficulté de donner un contenu concret et convaincant aux apprentissages « polytechniques » et à « l'éducation orientante »).

#### Inconvénients :

- Une perte de motivation dans le chef de certains élèves : en effet, certains élèves de 13-14 ans trouvent plus de motivation dans les apprentissages « concrets » que dans les apprentissages « fondamentaux » considérés comme « abstraits ». Le retard d'un an dans l'orientation vers les filières qualifiantes est susceptible d'entraîner un effet de démotivation accrue.

Le pari, difficile à relever, sera de pouvoir prendre suffisamment en compte les différents profils d'élèves par le caractère « polytechnique » de l'enseignement. Un des enjeux des groupes de travail qui rédigent actuellement les référentiels de compétences en cours est de donner un contenu concret et crédible à cette notion d'enseignement « polytechnique » dans un cadre nouveau.

- Une formation qualifiante moins approfondie : les employeurs se plaignent volontiers de l'insuffisante maîtrise technique à l'issue de l'enseignement qualifiant ; la réduction d'une année de la formation proprement qualifiante ou professionnalisante ne permettra évidemment pas de remédier à ce constat.

De plus, les employeurs sont eux-mêmes partagés sur ce point : les uns attendent des élèves « déjà prêts » pour le marché de l'emploi, d'autres privilégient la bonne maîtrise des compétences de base et des « soft skills », en assurant eux-mêmes la formation nécessaire à l'adaptation aux « postes de travail ». Il y a également un débat sur la notion d'employabilité à court terme ou tout au long de la vie.

- Une mutation (trop) radicale d'une année à l'autre, si elle devait se concevoir « toutes choses restant égales par ailleurs », c'est-à-dire sans amélioration effective de la gestion des apprentissages dans l'enseignement fondamental. En effet, actuellement un jeune sur deux est en retard en troisième année secondaire. Il s'agira donc d'assurer une amélioration effective des compétences scolaires au fondamental pour rendre le premier degré du secondaire or-

ganisable sans plus recourir à une filière d'enseignement différencié ou à un transfert précoce vers l'enseignement professionnel.

C'est un des enjeux de la réforme de la gouvernance, à savoir assurer un suivi régulier de la maîtrise effective des compétences scolaires par le plus grand nombre et développer des dispositifs de responsabilisation ad hoc des différents acteurs en intégrant les dispositifs d'évaluation et de responsabilisation.

Pour ce qui a trait aux questions pédagogiques et d'organisation scolaire, M. Michel identifie deux questions :

- L'équilibre et la programmation des approches disciplinaires et interdisciplinaires. Une option équilibrée consiste à privilégier dans un premier temps un apprentissage explicite des compétences disciplinaires pour s'ouvrir ensuite progressivement à des approches pluridisciplinaires à partir des premiers ancrages disciplinaires. Les référentiels de compétences actuellement en cours de rédaction tentent de définir des équilibres crédibles sur ce sujet.
- Les dispositifs de remédiation, consolidation et dépassement (RCD) : à cet égard, le projet de décret crée un cadre, mais il conviendra à chaque école, notamment dans le cadre de son plan de pilotage, de définir les dispositifs concrets de RCD compte tenu des moyens disponibles et des besoins propres de son public. Ces modalités « RCD » pourront s'entendre au sein du groupe-classe ou en dehors de celui-ci.

Enfin, en termes de gestion du personnel à anticiper, l'orateur constate que l'option de l'allongement d'une année de « tronc commun » sera loin d'être neutre. Il s'agira de prévoir des dispositions visant à permettre la requalification et la réaffectation à d'autres fonctions du personnel concerné. Sans cela, les économies budgétaires potentiellement associées à cette réforme ne se concrétiseront pas et donneront, au contraire, lieu à des mises en disponibilité par défaut d'emploi relativement massives.

Au terme de la négociation du décret, le SE-GEC a surtout souhaité souligner l'importance des conditions à remplir pour la mise en œuvre du futur tronc commun. Parmi celles-ci figurent notamment une maturation suffisante des référentiels de compétences, une maturation suffisante du projet de « dossier d'accompagnement des élèves » ainsi qu'une mise en œuvre intégrale de la réforme de la gouvernance prévue dans l'avis n°3 du Pacte pour un enseignement d'excellence.

### 3.4 Exposé de M. Roberto Galluccio, représentant du CPEONS

M. Galluccio, représentant du CPEONS, fait observer que l'avis majoritairement négatif sur le Code date du mois de janvier 2019. Depuis lors, certaines critiques ont été prises en compte, notamment sur sa lisibilité (ex. : autonomisation du réseau WBE). Dans la logique des propos de M. Michel, l'intervenant fait part du travail de synergie qui a été mené tant avec le CECF qu'avec la FELSI.

Dans les faits, la critique la plus fondamentale ne portait pas sur le tronc commun jusqu'à 15 ans, même si celui-ci éveille certaines inquiétudes liées au risque de diminuer le nombre d'années consacrées au qualifiant dans des établissements orientés vers celui-ci. Ceci étant, le CPEONS a collaboré avec entrain dans une volonté d'avoir un tronc commun pluridisciplinaire et polytechnique en y associant une démarche orientante.

M. Galluccio rappelle qu'une des critiques émises visait le découpage en domaines d'enseignement. Il relève non seulement un problème de cohérence entre le travail mené dans le cadre de la formation initiale des enseignants et le document produit ce jour, mais aussi un problème déontologique dans le domaine des cours de « sciences humaines » qui sont désormais considérés au même niveau que les cours de morale/religion (enjeu de la neutralité, confusion dans la grille horaire, mise en évidence d'un modèle par rapport à un autre,...). En pratique et sans contester le respect de la Constitution, les cours de morale/religion sont progressivement considérés comme facultatifs et ne sont plus à l'égal d'un cours bénéficiant d'une structure organisée.

Une troisième critique porte l'évaluation certificative, tant au niveau du CEB que du CE1D. Pour le premier, il pourrait s'agir d'un document administratif qui reste obligatoire, mais sans connotation liée à une évaluation marquée, dans un souci de continuum pédagogique entre le fondamental et le secondaire. Pour le CE1D, il en va différemment dès lors qu'il présente une véritable cassure.

L'intervenant fait part de son désarroi par rapport à l'approche liée au degré supérieur et il invite à la réflexion sur la finalité souhaitée en sachant que, dans l'enseignement qualifiant, une quatrième année relève du degré inférieur. Le sort réservé à l'enseignement qualifiant fait également l'objet d'une grande attention dans la mesure où le Pacte pour un enseignement d'excellence propose des mesures qui n'ont pas encore fait l'objet de concertations.

### 3.5 Exposé de Mme Frédérique Mawet, représentante du Cgé

Mme Mawet, représentante du Cgé, indique que son organisation n'est pas un acteur officiel, mais elle a été un des protagonistes très volontaires dans le Pacte. Elle dépose à l'attention des députés une note rédigée en fonction de l'état de rédaction du livre 2 du Code, il y a plus d'un mois.

Sa première remarque fondamentale porte sur le changement de paradigme avec la séparation de deux missions que sont la sélection et le « faire apprendre ». En optant pour le tronc commun, elle considère que les députés vont positivement choisir la seconde. Elle invite d'ailleurs à clarifier et à assumer ce changement dans le projet de décret, car ce manque potentiel de clarté risque d'aboutir à une mission impossible pour des enseignants qui se retrouveront avec deux systèmes.

Elle suggère que le projet reprenne également les conclusions des recherches de M. Dupriez tendant à montrer les résultats positifs d'un tronc commun bien mené (réduction des inégalités,...) pour autant que les enseignants soient outillés et aient le temps de repenser leur mission et de rencontrer ces nouveaux défis dans un cadre plus intéressant, mais plus complexe.

Mme Mawet insiste sur la nécessité de rompre la concurrence entre les établissements scolaires qui engendre de la ségrégation, cette dernière agissant à la fois comme cause et comme conséquence de notre enseignement.

Les pratiques d'évaluation amènent l'intervenante à encourager l'adoption de l'évaluation formative et la disparition progressive des logiques de séparation. Pour y parvenir, elle demande l'interdiction des examens de fin d'année et les secondes sessions, la réglementation du temps consacré aux évaluations sommatives, l'instauration du temps et des procédures nécessaires à la clarification pour tous les enseignants de l'évaluation formative et l'inscription de l'évaluation formative dans les principes qui régissent le tronc commun.

L'oratrice partage le même point de vue que les associations de parents quant au maintien du CEB, à savoir que le maintien de celui-ci ne conduit pas à réellement franchir le pas et à conserver de l'ambiguïté tout en brisant l'idée du continuum. En tout état de cause, l'évaluation prévue dans le projet afin d'envisager d'étendre ou non le tronc commun paraît être la proposition la plus problématique dès lors que cela confirme le manque d'assurance quant au cap à prendre. *A contrario*, l'évaluation devrait permettre de mettre en évidence ce qui doit être corrigé dans un cap qui n'est pas remis en cause.

Mme Mawet insiste sur le caractère fondamental du cours polytechnique tel qu'il est prévu, non pas dans une volonté d'orienter, mais de don-

ner un bagage technique commun à tous les enfants.

Pour conclure, le fait de devoir relever les gigantesques défis suppose des moyens considérables qui, s'ils existent partiellement, ne semblent pas suffisants dans le cadre du Pacte. À titre d'exemple, la partie flamande du pays a mis en place à Bruxelles une équipe mobile de 70 enseignants qui se met à la disposition des équipes éducatives. Il s'agit là d'une idée dont la Fédération pourrait s'inspirer.

### 3.6 Exposé de M. Christophe Bodart, représentant de l'asbl 1pact

M. Bodart, représentant de l'ASBL 1Pact en tant qu'émanation d'un groupe de 20.000 membres inscrits sur un groupe Facebook épiciène, fait valoir que la volonté affichée avec le tronc commun de réduire les inégalités s'examine souvent par comparaison avec des systèmes nordiques. Ceci étant, on oublie alors de dire que ces systèmes éducatifs ont la particularité d'être homogènes et évitent le phénomène de concurrence. Par opposition, en Fédération Wallonie-Bruxelles, le tronc commun va s'enraciner dans un quasi-marché où la concurrence va se maintenir.

De plus, le projet ne prévoit pas de créer des écoles spécialement dédiées au tronc commun, ce qui va confirmer « l'effet d'établissement scolaire » et ne résout pas les éléments de tensions.

La question des moyens financiers et humains conduit M. Bodart à considérer que les moyens substantiels déjà prévus n'iront pas assez loin dans un contexte d'effets combinés de plusieurs réformes (formation initiale des enseignants, revalorisation salariale...) à partir duquel il devient difficile de mesurer l'impact réel sur le budget général de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Sur le plan humain, l'enjeu de la pénurie est mis en avant dans une perspective où il faut s'interroger sur la manière de mobiliser les jeunes vers l'enseignement afin qu'ils mènent leur carrière au-delà des cinq premières années. En relayant les propos d'une vidéo de l'ASBL sur « l'ouverture », M. Bodart insiste sur la portée symbolique des mots à l'égard des enseignants.

Au départ d'une idée magnifique consistant à vouloir réduire les inégalités et à renforcer les apprentissages de base pour un maximum d'élèves, l'enjeu de l'enracinement du tronc commun et de la participation des enseignants au changement est posé. Dans cette logique, il eut été malin de veiller à une réelle représentativité des acteurs de terrain, au-delà des organisations reconnues.

L'orateur présente deux exemples à l'appui de sa réflexion. Au niveau syndical, sur le thème de la revalorisation salariale et du Pacte d'excellence,

M. Bodart a constaté une dissonance entre le discours des leaders et la base. En outre, il questionne la représentativité de la FAPEO en tant qu'organisation militante d'un point de vue laïc, mais qui omet de défendre les personnes de confession (catholique, musulmane, ...) dans le réseau officiel.

Pour conclure, M. Bodart constate que nous vivons une vraie crise démocratique, notamment en Europe, et il encourage la mise en place d'une structure pérenne de consultation et de concertation de tous les enseignants afin d'encourager la participation et le sens dans ce métier. Cette logique pourrait, selon l'intervenant, devenir un des moyens de lutter contre la pénurie d'enseignants.

### 3.7 Discussion

Les députés saluent la présence des intervenants et leur disponibilité dans un contexte difficile.

Mme Bertieaux rappelle les deux interpellations majeures de son groupe et du Conseil d'État pour l'une d'elles, à savoir l'inconnue sur le parcours des élèves à l'issue du tronc commun et un énorme problème de gestion du personnel dans une logique de manque d'anticipation (requalification, réaffectation, mise en disponibilité...) à laquelle il faut ajouter l'aggravation de la pénurie provoquée par le décret « Titres et fonctions ». Ces éléments amènent à considérer que la transversalité voulue par le Pacte ne pourra pas être assurée.

Mme Trachte rejoint totalement les propos de Mme Mawet quant à l'indispensable clarté du cap à suivre. Or, deux demi-mesures posent problème.

La première concerne le caractère certificatif du CEB maintenu dans le projet de décret contrairement à l'avis n° 3 du Pacte et pour lequel elle aimerait avoir l'avis du SEGEC.

Le second écueil vise l'évaluation de la mise en œuvre du tronc commun en vue de son maintien éventuel. Cette manière de faire entraîne un risque de conservatisme qui amènera certains à parier sur le non-allongement du tronc et la persistance de leurs pratiques.

Mme Trachte interroge les intervenants sur le rythme relativement lent d'entrée en vigueur (2026 dans le secondaire) du tronc commun. Si celui-ci peut se justifier par le temps nécessaire pour permettre aux enseignants d'acquérir les outils nécessaires (gestion de l'hétérogénéité, anticipation...), il pose alors la question du maintien d'une évaluation.

Mme Maison constate une certaine congruence des intervenants sur la question du tronc commun polytechnique, pluridisciplinaire et comportant une dimension orientante. Pourtant, M. Bodart ne partage pas ce point de vue pour des raisons pragmatiques que sont la situation des bâ-

timents scolaires, l'absence de concertation active des enseignants et le quasi-marché.

Évidemment, le contexte de pénurie empêche l'enthousiasme et il va falloir convaincre les enseignants. En l'état, malgré les propositions de DéFI, notamment sur la portabilité de l'ancienneté administrative, les pistes du Gouvernement restent conjoncturelles.

Sur la question du langage, Mme Maison constate qu'on reste enfermé dans un système qui ne prône pas le continuum et elle suggère de préférer les termes mettant en évidence un tronc commun de neuf, dix ou douze ans, de filière métier ou de transition. Actuellement, le système est mal connoté dans un contexte d'entre-deux dénoncé avec pertinence par le Conseil d'État et par Mme Mawet.

La députée interpelle les différents intervenants sur la place du latin dans le cadre d'un tronc commun polytechnique. Elle aimerait savoir s'il est pertinent de proposer deux périodes en deuxième et troisième années secondaire et si une modularité du tronc commun est envisageable avec l'idée de tenir compte d'un choix ou d'une préférence de l'élève.

Mme Zrihen remercie les orateurs qui n'ont pas pris de gants pour faire part de leurs arguments, notamment en dénonçant les dispositifs de concurrence entre et dans les réseaux (localisation spatiale et territoriale des écoles, privilège d'options pour certains enseignants plus anciens, ...). À cet égard, le changement de paradigme proposé doit être un dispositif qui prône également une ascension de la part des enseignants.

La commissaire constate que, si l'appétit pour la réforme n'est pas identique chez les représentants, tout le monde y participe dans un contexte de nécessité de trouver des solutions à une situation insatisfaisante, sur base d'une analyse et d'un travail des référents.

En l'état, elle reproche ce qu'elle considère comme de l'enseignement « saucisson » qui conduit les enfants à ne pas trouver d'intérêt à la logorrhée de certains enseignants et aux savoirs qu'ils peuvent par ailleurs maîtriser sur leur tablette.

L'enjeu de l'adhésion des enseignants aux deux missions évoquées (sélection ou acquisition, employabilité ou possibilité d'expériences ultimes, ...) est posé par Mme Zrihen. Elle rappelle son total attachement au dispositif du tronc commun, mais elle aimerait savoir si les intervenants ont pu trouver dans le projet de décret des éléments permettant de croire à la maturation potentielle du dispositif évoqué dans l'exposé des motifs ou s'ils ont des doutes sur les conclusions finales.

Tout en reconnaissant que certains détails ne sont pas bons (maintien du CEB), elle demande si

les enseignants intègrent vraiment la mission qui leur est donnée face aux jeunes qui ont d'énormes potentialités, si on leur trouve de bons chemins (validation des compétences). Au-delà du timing particulièrement difficile, il faut avancer, car le chemin est bon, l'objectif est clair, sans nier que des questions sont posées sur le volet de la formation des enseignants à une évaluation formative ou sur le maintien actuel de l'espace (présence dans les classes, horaire, ...) des élèves à l'école.

Mme Zrihen invite les orateurs à indiquer s'ils ont des doutes sur l'orientation et la volonté réelle d'aboutir au Tronc commun. Les textes examinés lui semblent univoques. Cependant, il faut bien se rendre compte du travail qu'il reste à faire et du temps encore nécessaire à une bonne concertation avec les enseignants et l'ensemble des instances.

Mme Vandorpe souhaite que tous les représentants, notamment du SEGEC et d'1Pact, fassent part de leur position sur le maintien du CEB en fin de sixième primaire et sur l'évaluation du tronc commun en cours de cursus en vue de son maintien.

M. Henquet constate qu'au-delà des objectifs pour lesquels tout le monde est d'accord (réduction des inégalités, sensibilisation à l'intelligence plurielle, limitation de l'échec scolaire, ...), les avis rendus vont dans des sens les plus divers. Pour lui, l'enjeu est de savoir si l'allongement du tronc commun est le vecteur le plus approprié pour atteindre ces objectifs fondamentaux, ce qu'il ne pense pas personnellement, notamment au vu de son expérience professionnelle.

En lien avec le continuum pédagogique de la troisième maternelle à la troisième secondaire, M. Henquet aimerait savoir ce qu'il adviendra du décret « Inscriptions » (suppression ou maintien en première secondaire étant donné le continuum au sein du tronc commun).

M. Bodart répond à Mme Maison en insistant sur le manque de dialogue avec les enseignants. L'ASBL qu'il représente a réalisé un sondage et publié un mémorandum, disponible sur son site internet. Les résultats affichaient un taux de 90% de participants se positionnant contre le tronc commun. L'intervenant invite dès lors les parlementaires à convaincre les enseignants des bénéfices de la réforme et à leur permettre d'apporter leurs propres solutions aux problématiques posées. Il déplore la vision très négative de Mme Zrihen sur le monde des enseignants, alors que ceux-ci sont les premiers à souffrir d'une situation difficile. Or, on voit que les patrons français viennent chercher nos élèves diplômés du qualifiant, ce qui démontre la qualité de notre enseignement. M. Bodard invite les parlementaires à aller davantage sur le terrain pour écouter et récolter les bonnes pratiques et à tenir compte de l'apport des enseignants qui ne sont pas nécessairement réfractaires au changement. Il répond à Mme Vandorpe que le CEB



et le CE1D visent à évaluer davantage l'efficacité du système que l'apprentissage des élèves. Cette intention d'évaluation du système n'est d'ailleurs pas atteinte d'après une étude universitaire. La modularité mise en place dans le qualifiant avec la CPU est très mal vécue tant par les élèves que par les enseignants. Elle ressemble à un système de crédits qui génère d'énormes difficultés de gestion. Quant au latin, il n'appartient pas à l'école de dire qui en a besoin : le réserver aux futurs médecins, mais l'interdire aux futurs maçons lui paraît discriminant, voire injurieux.

**Mme de Thier** déclare que la lutte contre les inégalités est cruciale pour la FAPEO qui adhère au tronc commun dans cette perspective et espère qu'il contribuera à atténuer la concurrence entre les écoles. Sur la question de l'évaluation de la mise en œuvre du tronc commun, la FAPEO estime qu'il ne faudra pas revenir sur son allongement, mais plutôt déterminer les moyens nécessaires à sa mise en œuvre. À Mme Maison, elle répond que son association ne défend pas la modularité : les options sont un vecteur de concurrence dans une logique de quasi-marché. Par ailleurs, la question du latin et des matières du tronc commun a fait rage entre les représentants des différentes disciplines. Pour l'oratrice, l'essentiel de cette réforme est conçu pour les élèves : l'échec scolaire et la relégation des jeunes sont des phénomènes affligeants qui appellent un changement de système avec des moyens adéquats. Les enfants qui s'ennuient à l'école ne rêvent pas tous d'une orientation manuelle, bien au contraire, et il convient de leur donner le plaisir et le désir d'apprendre. Sur le décret « Inscriptions », l'intervenante propose d'attendre l'entrée des enfants en neuvième année du tronc commun avant d'envisager de changer quoi que ce soit. Elle évoque aussi la peur des parents devant le changement, même s'ils ne se déclarent pas satisfaits de la situation actuelle.

**M. Hubien** répond aux questions sur le rythme lent de la mise en œuvre du tronc commun devant permettre à tous les acteurs de s'adapter aux changements fondamentaux qui se profilent, et à ses dimensions pluridisciplinaire et polytechnique. Il estime que l'avis n°3 sur la dynamique d'orientation est positif, mais qu'il convient d'aller au bout du processus. Personnellement, il est demandeur d'une évaluation pour les ajustements nécessaires. Sur la modularité éventuelle du tronc commun, il lui semble que le système de semaines en alternance selon les projets, est très positif et peut donner une identité particulière aux écoles auxquelles les parents choisiront adhérer en fonction des besoins et des aspirations de leurs enfants. La question du latin n'est pas anodine : cette discipline permet d'améliorer la maîtrise de la langue française et est préférable, à cet égard, que le russe ou le chinois. L'orateur conclut en évoquant le décret « Inscriptions ». Celui-ci a mis en évidence un manque de places. Si l'école du tronc com-

mun existait déjà, il n'y aurait plus lieu d'en parler. Dans les faits, ce décret a surtout permis de réguler le manque de places criant dans les zones en tension et non pas d'atteindre des objectifs d'égalité sociale.

**Mme Mawet** pense que le décret « Inscriptions » a aussi montré les inégalités entre les écoles et a mis en évidence la concurrence scolaire. L'enjeu vise plutôt une régulation à la base, et un (bon) niveau apprécié de façon égale dans toutes les écoles. La question du rythme d'implantation du tronc commun lui paraît essentielle : il s'agit en effet d'une révolution à construire et qui nécessite du temps. Sur le latin, elle rejoint la position exprimée par ses collègues : il doit soit s'imposer à tous les élèves soit à aucun, mais ne peut en aucun cas alimenter la concurrence scolaire. Ici comme ailleurs, il convient de lui donner du sens. Mme Mawet reste tout de même dubitative : il ne faut pas élargir, mais refonder et trier les savoirs enseignés, donner le temps et les moyens pour permettre aux professeurs de construire leur pratique au quotidien. Sur les options, l'oratrice répond qu'elles sont permises en Finlande dans les 2 dernières années du tronc commun. Dans notre système, il importe dans un premier temps de faire du commun et d'insister sur les socles et les savoirs que chacun doit acquérir. Dans quelques années, lorsque le problème de la concurrence entre les écoles sera résolu, on pourrait réintroduire des options dans les dernières années du tronc commun.

**M. Michel** insiste quant à lui sur la clarté du cap à suivre ; il n'existe pas de plan B, notamment en ce qui concerne l'élaboration des référentiels. Sur le maintien du caractère certificatif du CEB, les acteurs de l'enseignement spécialisé ont insisté sur le fait que des élèves parvenaient à le décrocher, mais pas à aller plus loin. Or ce diplôme permet l'accès à certains emplois dans les communes notamment. Le Groupe central a également été consulté à ce sujet. M. Michel répond encore que la question du décret « Inscriptions » n'a pas été traitée dans le Pacte ; il lui semble que le postulat de ce décret qui vise à rebattre les cartes au moment de l'entrée en secondaire, ne colle pas vraiment avec la logique d'un tronc commun. Il appelle de ses vœux une évaluation du dispositif. Il rejoint ses collègues qui se sont exprimés en faveur du latin, et se dit aussi favorable à une certaine modularité en début de secondaire, selon l'évaluation qui sera faite ultérieurement du tronc commun.

**M. Galluccio** estime qu'il est difficile de dissocier le tronc commun du reste du Pacte dans la mesure où il s'agit d'une approche systémique et d'une véritable révolution pédagogique, depuis le décret « Missions ». Pour l'orateur, il importe surtout que, demain, tous les élèves soient bilingues, plutôt que de disserter sur la question de la place du latin ; il importe aussi d'augmenter le nombre

de certifiés à l'issue du tronc commun et de tout mettre en œuvre pour atteindre cet objectif. Les acteurs du qualifiant sont eux-mêmes conscients des enjeux et sont entrés dans la démarche globale du Pacte, bien qu'ils doivent être rassurés sur l'intégralité du parcours, en ce compris sur ce qu'il adviendra des années qui suivent le tronc commun. M. Galluccio explique encore que certains PO ont souhaité anticiper le mouvement en se rattachant à une école fondamentale proche géographiquement pour créer un DOA avec un véritable continuum pédagogique. Cela répond finalement au décret « Inscriptions » qui n'aura bientôt plus sa raison d'être sauf, peut-être, dans le maternel. Il conclut que le principe de mixité ne se décrète pas et qu'il n'y a, de fait, aucune mesure très claire dans le tronc commun à cet égard. En passant, l'orateur pose aussi la question de la représentativité des organisations syndicales.

M. Bodart lui répond que la plupart de ceux qui ne veulent pas de la réforme voient se profiler un tronc commun généraliste qui ne sera pas, dans les faits, réellement polytechnique. Il confirme que les GT « Référentiels » sont complètement dépassés par l'ampleur de la tâche.

M. Hubien ajoute que la question de l'évaluation est très présente; l'évaluation formative est privilégiée par les parents, par rapport aux évaluations sommatives et certificatives.

Mme de Thier invite M. Lejeune à consulter les nombreux écrits figurant sur le site internet de la FAPEO à propos de l'échec scolaire et des évaluations. Elle confirme que des parents sont demandeurs d'exams, parce qu'ils ne connaissent que ça, parce qu'on leur dit que leur enfant qui n'a pas réussi l'épreuve devra redoubler. Le changement de système s'impose d'autant plus.

Mme Mawet déclare que de nombreux enseignants sont conscients de la nécessité du changement et elle invite les parlementaires à décider, en connaissance cause, pour rencontrer les enjeux sociétaux qui se posent. Sur les référentiels, la question stratégique qui se pose est la suivante : que devraient maîtriser les adolescents de 15 ans lorsqu'ils sortent du tronc commun ?

M. Michel répond à M. Lejeune en déclarant qu'au terme de la négociation du décret, le SEGEC a surtout souhaité souligner l'importance des conditions à remplir pour la mise en œuvre du futur tronc commun, et parmi celles-ci, figure notamment une maturation suffisante des référentiels de compétences, ce qui n'est pas encore acquis.

#### 4 Poursuite de la discussion générale

M. Henquet reprend la discussion sur les grilles horaires du fondamental. Le nombre d'heures n'est pas fixé. Une grille horaire « indicative » doit être élaborée par le Gouvernement.

Le député demande des précisions sur la date de sa réalisation. Par ailleurs, il souhaite savoir si un écart-type sera établi et laissé à la liberté des établissements ou si un delta devra être respecté (un cours mentionné de façon indicative à raison de 4 heures par semaine dans les grilles horaires pourra-t-il être donné à raison de 2 heures ou de 8 heures ?). Ensuite, l'échelle globale est-elle conçue sur un an ou l'établissement doit-il prêter attention à une échelle mensuelle ? La répartition des périodes attribuées à chaque discipline doit elle aussi être encore réalisée. M. Henquet souhaite savoir pourquoi cette précaution n'a pas encore été prise.

Le parlementaire, sur les différents domaines, demande si la ministre confirme qu'il n'y aura plus d'histoire ni de géographie. Et si tel est le cas, il demande si on a estimé les mises en disponibilité de ceux qui vont perdre leur emploi en 2027. Quels seront les titres et fonctions qu'il faudra posséder pour dispenser ce cours dit de « sciences humaines ». Il note que l'éducation physique passe à trois heures en cinquième et sixième primaires. Ne serait-ce pas plus pertinent de viser plutôt les première et deuxième années, vu que c'est à cet âge-là que les enfants apprennent le plus la maîtrise du schéma corporel et du mouvement ?

Il revient sur les DCO : quels sont les moyens affectés aux écoles en difficulté ? Prendront-ils la forme de matériel, d'argent, de personnel et dans quelles limites ? Et qui va décider les octrois de ces moyens ? Le DCO ? Existe-t-il des recours s'il y a refus de sa part ? En outre, l'inclusion du travail collaboratif s'inscrit en droite ligne de la logique de la réflexion collective. L'orateur se montre sceptique à ce sujet. La ministre risque plutôt de casser des initiatives locales, non intégrées dans l'ensemble des activités inscrites dans ce travail collaboratif. La ministre serait-elle prête à étendre le panel de ces activités ?

Au sujet de l'autonomie, un projet de décret instaurera plus de liberté dans le chef de la direction au moment de recruter du personnel. M. Henquet s'étonne que cette possibilité de décision soit associée au concept d'autonomie, alors qu'il lui semble normal que la direction choisisse son personnel. Pour en finir avec l'autonomie, un ancien collaborateur de la ministre a analysé 16 critères qui la définissent au sein des systèmes scolaires en les comparant avec la Flandre et la Finlande. Les écoles de la Communauté française ne disposent d'aucune autonomie dans neuf registres sur les 16 énoncés. Les écoles flamandes ne peuvent rien décider dans trois domaines ; ce nombre est de quatre en Finlande. Il semble au commissaire que ce tableau aurait pu être pris comme référence pour améliorer l'autonomie tant souhaitée par les établissements.

Sur le dispositif de pilotage spécifique pour les écoles dites en écart significatif de performance,

certaines critères sont assez évidents. Par contre, d'autres le sont beaucoup moins, comme le climat de l'école : comment l'évaluer ?

Par ailleurs, Mme Schyns a expliqué que, pour être un succès, le tronc commun doit offrir un véritable continuum pédagogique de la première maternelle jusqu'à la troisième secondaire. Cela veut-il dire que la ministre va repenser le décret « Inscriptions » ou bien sera-t-il abandonné en première secondaire ?

Le numérique et la remédiation nécessitent un renouvellement des équipements de base, ainsi que des locaux et des formations adaptés : existe-t-il une collaboration avec la Région wallonne pour poursuivre ce plan d'équipement ? L'IFC a-t-elle adapté son catalogue de formations pour s'adapter à ce nouveau challenge ?

Sur les évaluations en primaire, pourquoi avoir choisi la troisième et la cinquième années ? N'était-il pas plus cohérent d'évaluer la deuxième, la quatrième et la sixième avec le CEB ?

À propos des épreuves externes, la ministre indique qu'elles revêtent une triple fonction : élément de pilotage du système offrant un regard macro sur le niveau de maîtrise, permettre aux enseignants de mesurer le résultat de leur travail et constituer des épreuves-bilans de fin d'année dans une perspective sommative, ce qui favorise l'équité du système. M. Henquet rejoint la ministre sur ces trois fonctions, mais comment la ministre va-t-elle évaluer les domaines 6 et 7 et encore le 5 qui regroupe l'éducation physique et le bien-être ? Pourquoi, en fin de primaire, tous les domaines sont évalués, et par contre, pas en fin de tronc commun, c'est-à-dire en fin de la troisième secondaire ?

Sur le CTC et la responsabilisation, la ministre indique qu'il s'agit également de remplir la fonction de responsabilisation des résultats dans le chef des enseignants. Il trouve que c'est un peu culpabilisant de rejeter la faute sur ces derniers au cas où l'école n'atteint pas ses résultats. Il est impossible de deviner si l'élève va étudier ou non, s'approprier la matière ou pas. Ensuite, les épreuves externes du tronc commun brassent l'ensemble des domaines d'apprentissage. Cependant, toutes les disciplines ne feront pas l'objet d'une épreuve certificative externe écrite. Dès lors, qui va décider à l'intérieur de chaque domaine des disciplines à évaluer ? Il présume que c'est le pouvoir régulateur, mais attend une confirmation à ce sujet de la ministre.

Sur le DaccE (dossier d'accompagnement de l'élève), M. Henquet n'avait pas obtenu de réponse à sa question : ces DaccE remplacent-ils les PIA ou les deux vont-ils coexister ? Les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage vont bénéficier des dispositifs d'accompagnement personnalisés c'est-à-dire de dispositifs d'aide complémentaire qui feront eux-mêmes l'objet d'une éva-

luation formelle au 31 janvier. M. Henquet interroge la ministre : qui va évaluer ? Les DCO ou le conseil de classe ?

Une phrase a choqué le député : « Au vu de son caractère plus incantatoire qu'opérationnel, l'interdiction du redoublement et de son contingentement ne seront pas maintenus dans la réforme du tronc commun ». La ministre pourrait-elle expliquer ce qu'elle veut dire par « incantatoire » ?

Enfin, le taux important de retard scolaire démontre l'inefficacité du redoublement, selon Mme Schyns. L'intervenant fait référence à une étude du professeur Hugues Draelants, de l'UCL, qui renvoie dos à dos le redoublement et la promotion automatique : ils peuvent être tous deux bons comme mauvais. Cela dépend des mesures qui les accompagnent. Le débat anti ou pro redoublement / promotion automatique est donc stérile.

**M. Lejeune** exprime ses inquiétudes sur le qualifiant et aborde la problématique des titres et fonctions. Ainsi sur 100 professeurs de géographie, 25 sont porteurs du titre requis.

Un élève du secondaire perd en moyenne 23 journées par an, ce qu'il juge énorme. Le décret « Titres et fonctions » n'a, depuis son entrée en vigueur, cessé de faire parler de lui en mal : il n'a fait que renforcer la pénurie et sa mise en œuvre fut catastrophique. Les temporaires ont dû choisir les matières qu'ils devaient enseigner, alors qu'ils pouvaient auparavant tout choisir. L'orateur déplore la perte d'horaires complets et des pertes de salaire, ce qui a découragé les jeunes. On lit à présent que des cours pourraient se donner transversalement dans la grille horaire. Cette disposition va totalement à l'encontre du décret « Titres et fonctions ». On revient donc en arrière. M. Lejeune demande si la ministre envisage du coup une révision complète de ce dossier. Dans l'affirmative, à quelle échéance ?

**Mme la ministre** répond à MM. Henquet et Lejeune que rien n'indique qu'elle sera encore ministre après les élections et donc en mesure de déposer des projets de décret. Elle a aussi dit, ainsi qu'à Mme Jamoulle, qu'il faudra, lors de la prochaine législature, retravailler avec les syndicats, les PO et l'administration dans les groupes de travail, où une marge de manœuvre existe par rapport à différents enjeux et pallier à la pénurie. Elle se dit ouverte pour remettre l'ouvrage sur le métier.

Par ailleurs, le gouvernement a mis sur la table une liste de modifications concernant le décret « Inscriptions ». Des critères comme celui de la distance pourraient être revus. Elle regrette que certains parlementaires aient refusé d'en discuter voici un an et demi.

À propos des moyens complémentaires, Mme Schyns indique qu'ils sont destinés aux enfants en

échec au CEB. À propos des points qui relèvent du décret « Organisation du travail », la liste pour le travail collaboratif renvoie à l'article 10 de ce texte. Il n'existe pas de liste exhaustive de missions.

À propos des sciences humaines, elle répète que leur organisation relève des PO, soit en cours de quatre heures, soit de deux fois deux heures ou d'autres formules encore. Les professeurs nommés en histoire et/ ou en géographie pourront continuer à dispenser ces cours. Il en va de même pour les professeurs nommés en étude du milieu. Le titre générique sera « Sciences humaines ». L'intervenante prévient en outre que l'indicateur « Climat scolaire » est en cours de construction, mais ce travail va prendre un certain temps, vu le caractère multifactoriel de la problématique.

Sur l'équipement numérique et l'accord avec la Région wallonne, il s'agit clairement d'un enjeu de la prochaine majorité gouvernementale, notamment avec la création du CINE, la commission inter réseaux du numérique éducatif. C'est aussi une négociation avec les entités fédérées dans l'optique des fonds FEDER et FSE qui est visée afin de se diriger dans le sens d'un équipement minimal. En ce qui concerne les épreuves externes non certificatives, on se situe en droit constant, soit les troisième primaire, cinquième primaire et quatrième secondaire, ce qu'elle estime intéressant pour évaluer les apprentissages de base.

Elle répond également que c'est bien le Pouvoir Régulateur qui décidera des disciplines à évaluer, via la commission d'évaluation créée par le projet de décret, y compris quand elles n'existent pas encore comme pour le PECA. À propos du DaacE, le PIA (plan individualisé d'apprentissage) y sera intégré, même si la ministre avoue qu'elle aurait souhaité aller plus vite.

Les dispositifs complémentaires mis en œuvre par les enseignants seront évalués par l'équipe pédagogique et le centre PMS. Au sujet du mot « incantatoire », il s'agit juste d'un adjectif placé en début de phrase : l'interdiction du redoublement est plus « incantatoire » qu'« opérationnel », c'est-à-dire qu'on ne le décrète pas. C'est bien pour cela que la ministre ne maintient ni l'interdiction du redoublement ni le contingentement.

Sur le redoublement, le chercheur qu'a cité M. Henquet a effectivement influencé les travaux puisque l'idée est de ne pas condamner systématiquement le redoublement, parfois nécessaire, ce qui n'empêche qu'il doit être combattu.

M. Henquet estime que l'interprétation de la ministre sur les décrets « Titres et fonctions » et « Inscriptions » est un peu erronée. Il ne fait pas de conjectures sur un éventuel nouveau mandat ministériel de la ministre, mais à partir du moment où elle promeut un décret d'une telle importance, elle devrait au minimum se soucier des

conséquences que celui-ci va provoquer dans le futur.

Il a bien compris que le PIA sera intégré dans le DaacE, mais celui-ci devra alors comporter des éléments supplémentaires. Quels sont-ils ?

Mme la ministre indique qu'un décret réglera le DaccE. Une équipe d'inspecteurs travaille sur le contenu du dossier d'accompagnement de l'élève.

M. Henquet assure que le travail sur les PIA est déjà très chronophage. Il ne faudrait pas en rajouter avec le DaacE afin de ne pas démotiver les acteurs de terrain qui s'y emploient.

Mme la présidente déclare la discussion générale close.

## 5 Examen des articles

### Art. premier à 1.2.1-1

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

#### Art. 1.2.1-2

M. Lejeune signale qu'au regard de la table de concordance, cette disposition est censée apporter une modification de fond. Il ne la perçoit pas et demande à la ministre de le renseigner sur ce point.

Mme la ministre signale que la modification de fond est expliquée dans le commentaire des articles. Cette modification concerne un mot, puisque le mot « précède l'enseignement primaire » remplace le mot « prépare à l'enseignement primaire », l'idée étant d'éviter une primarisation de l'enseignement maternel.

#### Art. 1.2.1-3

Dès lors que l'on se trouve dans une disposition d'ordre général, M. Lejeune ne comprend pas pourquoi les dérogations, qui sont des faits particuliers, y apparaissent immédiatement et y sont mêlées.

Mme la ministre indique que le niveau d'enseignement est défini par l'âge des élèves dans un premier temps, et que même dans une disposition générale, il faut préciser si des dérogations existent dans un second temps. Toutefois, les modalités de ces dérogations sont, elles, renvoyées à l'article pertinent du livre 2.

#### Art. 1.2.1-4

M. Lejeune indique que beaucoup d'informations relatives à cet article se trouvent ailleurs dans le projet de décret et il ne comprend pas pourquoi ces dernières sont à ce point dispersées. De ce fait, il craint pour la sécurité juridique.

Mme la ministre souligne que les dispositions évoquées étaient auparavant éparpillées dans des

décrets différents. Elles sont donc pour la première fois réunies dans un même texte.

Pour **Mme Maison**, il aurait été plus cohérent d'adopter une nouvelle terminologie en ce qui concerne, premièrement, le tronc commun, et ensuite, le degré supérieur et les filières métiers.

**Mme la ministre** se rallie à la remarque de Mme Maison, mais signale que la définition des niveaux d'enseignement est une compétence fédérale. Si la Fédération Wallonie-Bruxelles décidait de changer certaines appellations, elle pourrait bien sûr en faire usage, mais ces dernières ne seraient pas inscrites dans les lois fédérales.

Pour **Mme Trachte**, la question du choix des mots est essentielle pour indiquer le cap à suivre. Puisqu'elle apprend qu'il est envisageable de modifier les appellations des différents cycles du secondaire, elle préconise de le faire.

**M. Lejeune** ajoute qu'en matière de cohérence, il aurait été intéressant de commencer par donner la définition de l'ensemble des termes plutôt que d'utiliser des termes dans un premier temps qui ne sont définis que plus loin dans le texte.

**M. El Berhoumi** indique que le fait de commencer par la description de la structure de l'enseignement, pour ensuite aborder les définitions et enfin les missions, constitue un choix classique en matière de légistique, que l'on retrouve aussi dans de grandes législations comme les décrets « missions » ou « paysages ».

#### Art. 1.2.1-5 à article 1.2.1-7

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

#### Art. 1.2.1-8

**M. Henquet** souhaite savoir si les différents types d'élèves à besoins spécifiques ne pouvant être inclus dans l'enseignement ordinaire ont déjà été définis.

**Mme la ministre** rappelle l'existence du décret relatif aux aménagements raisonnables et donc la procédure de la discussion entre les parents de l'élève et l'école qui permet d'évaluer si un aménagement peut être proposé à l'élève par l'école. Aucune liste n'est ou ne sera établie puisque le maintien dans l'enseignement ordinaire ou le choix de l'enseignement spécialisé se fera au cas par cas.

#### Art. 1.2.1-9

**M. Lejeune** demande un complément d'information sur le paragraphe relatif aux élèves atteints de handicaps multiples, puisqu'il souhaite savoir notamment qui détermine le type d'enseignement spécialisé.

**Mme la ministre** le renvoie vers le droit constant et donc le décret actuel sur l'enseignement spécialisé.

**M. Lejeune** estime alors qu'une référence explicite au décret sur l'enseignement spécialisé aurait offert plus de clarté, même si ce décret-là est aussi source de confusion en ce qui concerne les différents types d'enseignement spécialisé. Il estime qu'une harmonisation, voire une réforme, devrait peut-être être envisagée par le prochain Gouvernement.

#### Art. 1.2.1-10

Comme il l'a déjà souligné pour un autre article, **M. Lejeune** ne perçoit pas non plus quelle modification de fond est apportée par la disposition. Il rappelle à quel point le projet de décret est difficile à appréhender, puisqu'il faut jongler avec la table de concordance, le commentaire des articles et encore bien d'autres sources. Heureusement, le texte a été envoyé en suivi de modification, mais malgré tout, il est ardu à appréhender dans le délai.

**Mme la ministre** lui signifie que cette disposition précise n'apporte presque aucune modification puisqu'il s'agit à nouveau de droit constant. Pour lui faciliter la compréhension du texte, elle lui signale que presque aucune modification ne se rapporte à l'enseignement spécialisé auquel elle a souhaité toucher le moins possible, dès lors qu'il s'agit d'un chantier à venir.

#### Art. 1.3.1-1

**M. Henquet** se demande ce que la ministre entend par « charge disproportionnée à l'égard de l'école » dans le cadre des aménagements raisonnables proposés aux élèves à besoins spécifiques.

**Mme la ministre** rappelle le principe de l'aménagement raisonnable qui vise à transiger entre la demande des parents, l'attente de l'enfant et les capacités de l'école d'y répondre. La possibilité de recours a d'ailleurs été instaurée pour pallier le caractère subjectif de choix posés.

De son côté, **M. Lejeune** estime que l'ordre des définitions proposées manque de sens.

**Mme la ministre** lui indique que c'est l'ordre alphabétique des définitions qui est respecté.

**M. Lejeune** demande également que la date de la promulgation du décret relatif aux cellules de soutien et d'accompagnement de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française et au statut des conseillers au soutien et à l'accompagnement soit ajoutée au 7° de l'article en lieu et place des croix.

La commission s'accorde pour qu'un amendement technique soit apporté au projet de décret sur ce point.

**Art. 1.4.1-1**

Un amendement n°18 est déposé par Mme Trachte, libellé comme suit :

À l'article 1.4.1-1.

Au 2°, remplacer les termes "et culturelle." par les termes ", culturelle et environnementale."

*Justification*

La lutte contre le réchauffement climatique implique certes des objectifs en termes d'émissions de gaz à effet de serre, tels que négociés par exemple chaque année lors de la Conférence des États Parties.

Depuis la COP21, il est également internationalement reconnu qu'elle est un combat culturel.

En effet, cet accord prévoit que :

"Les Parties coopèrent en prenant, selon qu'il convient, des mesures pour améliorer l'éducation, la formation, la sensibilisation, la participation du public et l'accès de la population à l'information dans le domaine des changements climatiques, compte tenu de l'importance que revêtent de telles mesures pour renforcer l'action engagée au titre du présent Accord."

La prise de conscience des limites des ressources de la planète, des dérèglements climatiques, du déclin de la biodiversité, de la dégradation de l'environnement implique un changement de paradigme important dans bien des domaines, qui doivent davantage être abordés dans certaines disciplines étudiées à l'école, mais aussi transversalement. Et comme l'indique l'accord de Paris, les connaissances en la matière, et en particulier celles des enfants sont cruciales.

Le présent amendement entend donc répondre à ces obligations internationales de la Belgique en inscrivant cet enjeu dans les missions prioritaires à l'école.

Un amendement n°19 est déposé par Mme Trachte, libellé comme suit :

À l'article 1.4.1-1.

Au 3°,

- ajouter les termes "respectueuse de l'environnement et du climat" entre les termes "pluraliste," et "et ouverte aux autres cultures".

*Justification*

La lutte contre le réchauffement climatique implique certes des objectifs en termes d'émissions de gaz à effet de serre, tels que négociés par exemple chaque année lors de la Conférence des États Parties.

Depuis la COP21, il est également internationalement reconnu qu'elle est un combat culturel.

En effet, cet accord prévoit que :

"Les Parties coopèrent en prenant, selon qu'il convient, des mesures pour améliorer l'éducation, la formation, la sensibilisation, la participation du public et l'accès de la population à l'information dans le domaine des changements climatiques, compte tenu de l'importance que revêtent de telles mesures pour renforcer l'action engagée au titre du présent Accord."

La prise de conscience des limites des ressources de la planète, des dérèglements climatiques, du déclin de la biodiversité, de la dégradation de l'environnement implique un changement de paradigme important dans bien des domaines, qui doivent davantage être abordés dans certaines disciplines étudiées à l'école, mais aussi transversalement. Et comme l'indique l'accord de Paris, les connaissances en la matière, et en particulier celles des enfants, sont cruciales.

Le présent amendement entend donc répondre à ces obligations internationales de la Belgique en inscrivant cet enjeu dans les missions prioritaires à l'école.

Mme Trachte estime en effet nécessaire de discuter de l'actualisation des missions prioritaires de l'école, au regard de l'évolution de la société. Un point particulier lui semble devoir intégrer ces missions prioritaires : la lutte contre le réchauffement climatique. Elle rappelle l'aspect culturel de cet objectif ainsi que le fait que cette préoccupation apparaisse déjà dans l'exposé des motifs du projet de décret.

Un amendement n°2 est déposé par Mme Maison, libellé comme suit :

L'article 1.4.1-1 du décret en projet portant les livres 1er et 2 du code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le Tronc Commun est complété par 5° point :

« assurer à tous les élèves une maîtrise fine de la langue française » ;

*Justification*

La maîtrise de la langue d'enseignement -dans ce cas-ci, la langue française- est le fondement de notre capacité à développer un esprit critique. Nous savons tous que la lecture (et par conséquent la maîtrise de la langue scolaire) est la clé de la réussite -cette même réussite qui aura un impact sur l'avenir professionnel de nos jeunes-.

Dans son dernier rapport « Equity in Education » (2018), l'OCDE a mis en exergue la diminution des performances scolaires en lecture. Les écarts entre les élèves francophones sont significatifs selon leur genre, leur retard scolaire et leur origine sociale.

Compte tenu de la gravité des constats actuels et de l'importance accordée à l'acquisition de la langue scolaire dans le Pacte pour un enseigne-

ment d'excellence, la maîtrise fine de la langue française doit figurer parmi les missions prioritaires de l'enseignement telles qu'elles sont définies et énumérées à l'article 141-1 du décret en projet.

**Mme Maison** estime que dans le prolongement de la discussion sur les missions prioritaires de l'école figurant à l'article 6 du décret « missions », il serait intéressant d'ajouter un 5<sup>e</sup> point relativement à la maîtrise fine de la langue française.

Relativement à l'amendement déposé par **Mme Maison**, **Mme Bertieaux** indique partager totalement son objectif. En effet, il lui semble important de marquer la préoccupation que les élèves maîtrisent véritablement la langue française. C'est fondamental pour pouvoir poursuivre avec fruit sa scolarité. Elle est toutefois perplexe face à l'utilisation du terme « fine » qui signifie également « tenue ». Le terme « approfondie » lui paraît plus adéquat. Elle propose donc à **Mme Maison** de redéposer de concert un nouvel amendement allant en ce sens.

**Mme Maison** s'accorde sur la remarque de **Mme Bertieaux** et indique qu'elle désire retirer son amendement n°2 pour déposer un nouvel amendement cosigné.

**M. Lejeune** note que la ministre a ajouté les termes « et les équipes éducatives » à l'article 6 du décret « Missions » qui est donc transposé dans cette mission. Pour lui, s'il était logique qu'il n'existe pas de hiérarchie entre la Communauté française et les PO, la hiérarchie entre les PO et les équipes éducatives ne peut être niée. Il ne comprend donc pas le sens de l'ajout effectué par la ministre.

Concernant les trois amendements qui viennent d'être présentés, **Mme Vandorpe** explique ne pas pouvoir les soutenir tant il est délicat de toucher à l'article 6 du décret « missions » sans concertation.

**Mme Maison** s'étonne du fait qu'un constat partagé par tout le monde, la nécessaire maîtrise approfondie de la langue française, ne puisse être ajouté aux missions centrales de l'enseignement. Elle ne voit pas, parmi les acteurs que la ministre souhaite consulter, qui y serait opposé.

**Mme la ministre** s'adressant à **M. Lejeune**, indique que dans l'expression « La Communauté française, les pouvoirs organisateurs et les équipes éducatives remplissent simultanément et sans hiérarchie les missions prioritaires suivantes », il s'agit bien des missions qui sont remplies sans hiérarchie et simultanément. Il ne s'agit donc pas d'une hiérarchie des acteurs qui remplissent les missions.

Quant à l'amendement de **Mme Maison**, si elle la rejoint sur la nécessaire maîtrise approfondie du français, elle estime qu'ouvrir à nouveau les dis-

cussions sur l'article 6 du décret « Mission » est périlleux, car il s'agit d'un socle commun sur lequel tous les acteurs de l'enseignement se sont accordés. Il n'y a pas de souhait de leur part d'ouvrir à nouveau ce débat. Elle propose donc d'intégrer la notion faisant l'objet de l'amendement de **Mme Maison** à l'article 1.4.1-2 du projet de décret.

**Mme Trachte** estime que les députés sont mis dans une impasse démocratique par la ministre, qui leur demande d'étudier un texte fondamental dans un délai extrêmement court et à un mois des élections. Elle avance que les députés font preuve de suffisamment d'adaptabilité et de flexibilité et qu'au regard du temps accordé aux députés pour travailler, il est véritablement regrettable que la ministre bloque certains amendements en affirmant qu'elle n'a plus le temps de consulter les acteurs.

**Mme la ministre** lui rétorque que les députés possèdent le texte depuis le 19 février 2019 et qu'ils avaient amplement le temps de proposer leurs amendements pour qu'ils soient soumis aux acteurs du Pacte, dès lors que l'article 6 du décret « Missions » est un sujet très sensible.

**Mme Trachte** rappelle les 72 décrets examinés par la commission depuis le début de l'année civile.

**Mme la ministre** propose dès lors d'être constructive et d'envoyer les deux amendements de **Mme Trachte** à l'ensemble des acteurs du Pacte afin de prendre leur avis. La concertation sociale lui semble, en effet, primordiale.

Selon **Mme Bertieaux**, la ministre a eu tout le temps qu'il fallait pour consulter les acteurs. Il s'agit d'un choix de gouvernance qui appartient à la ministre, auquel les députés ont dû s'accommoder. Néanmoins, maintenant que les consultations utiles ont été menées avec ces acteurs de terrain, c'est au législateur de se saisir du projet de décret et de proposer des amendements. La députée ne voit donc pas pourquoi il faudrait systématiquement redemander leur avis aux acteurs. Pour elle, la ministre doit respecter le travail parlementaire, leur laisser faire leurs tâches et prendre leurs responsabilités politiques. Elle soutient donc les deux amendements de **Mme Trachte** qui illustrent cette prise de responsabilité ainsi que celui de **Mme Maison** qu'elle va cosigner.

Elle réitère son soutien à la négociation avec les acteurs de terrain, mais déplore le fait que la ministre se cache derrière pour ne pas gouverner et prendre ses responsabilités. Il n'est pas pensable que des parlementaires ne puissent déposer et adopter des amendements sous prétexte que l'on ne connaît pas l'avis des acteurs de terrain. Elle se demande d'ailleurs si les acteurs de terrain sont toujours bien au courant des amendements déposés par la ministre via son groupe parlementaire et en doute.

Enfin, elle souhaite que la ministre cesse d'affirmer que les députés disposent du projet de décret depuis le 19 février, puisque l'on pourrait considérer qu'ils ne l'ont toujours pas officiellement reçu, dès lors qu'il n'est toujours pas imprimé. Partant, comme déjà signalé, son groupe a été constructif en acceptant d'examiner le projet de décret aujourd'hui. Il aurait aussi pu tout simplement demander son report à une date ultérieure.

**Mme Maison** va dans le même sens que Mme Bertieaux puisqu'elle ne comprend pas que la ministre considère que sa compétence et sa responsabilité politique sont liées à l'avis des acteurs du Pacte.

Ayant beaucoup travaillé avec les acteurs, **Mme la ministre** sait que retoucher l'article 6 pourrait amener d'autres demandes, peut-être tout aussi fondées que les amendements de Mme Trachte et de Mme Maison. Elle propose donc de soumettre les trois amendements au Comité de concertation qui rendra un avis. Elle ajoute qu'une fois cet avis rendu, le Parlement pourra encore décider de le suivre ou non.

**Mme Bertieaux** assène que le Parlement est maître de ses travaux. Elle considère qu'il est incroyable qu'une ministre s'en retourne sans cesse vers un secteur.

**Mme Maison** entend bien que les acteurs voudront sans doute vouloir ajouter d'autres modifications à l'article 6 du décret « Missions », mais rappelle qu'ils ne sont pas parlementaires. Pour elle, il ne faut pas ouvrir la boîte de pandore en sollicitant le Comité de concertation.

**Mme la ministre** conclut que leur conception du travail ministériel et parlementaire varie. Pour elle, elle a proposé une solution constructive et les députés pourront voter en âme et conscience les amendements après la réception de l'avis demandé.

Un amendement n°20 est déposé par Mmes Maison et Bertieaux, libellé comme suit :

L'article 1.4.1-1 est complété par un 5° rédigé comme suit :

" assurer à tous les élèves une maîtrise approfondie de la langue française "

#### *Justification*

La maîtrise de la langue d'enseignement - dans ce cas-ci, la langue française- est le fondement de notre capacité à développer un esprit critique. Nous savons tous que la lecture (et par conséquent, la maîtrise de la langue française) est la clé de la réussite - cette même réussite qui aura un impact sur l'avenir professionnel de nos jeunes.

Dans son dernier rapport "Equity in Education" (2018), l'OCDE a mis en exergue la diminution des performances scolaires en lecture. Les

écarts entre élèves francophones sont significatifs selon leur genre, leur retard scolaire et leur origine sociale.

Compte tenu de la gravité des constats actuels et de l'importance accordée à l'acquisition de la langue scolaire dans le Pacte pour un enseignement d'excellence, la maîtrise fine de la langue française doit figurer parmi les missions prioritaires de l'enseignement telles qu'elles sont définies et énumérées à l'article 1.4.1-1 du décret en projet.

#### **Art. 1.4.1-2**

Un amendement n°4 est déposé par M. Segers, Mme Vandorpe, Mme Gahouchi et Mme Maison, libellé comme suit :

À l'article 1.4.1-2, alinéa 2, le 10° est remplacé par :

« 10° stimule la créativité, notamment en offrant à tous les élèves un parcours d'éducation culturelle et artistique, ainsi que l'engagement et l'esprit d'entreprendre en tant qu'aptitudes à associer les actes aux idées ; »

#### *Justification*

Même si l'avis n° 3 du Groupe central précise que ce n'est qu'à la rentrée 2020 que les ressources dédiées au PECA devront être opérationnelles, il semble essentiel d'ancrer d'ores et déjà au sein même du décret qui institue le Tronc Commun une balise forte garantissant que le parcours d'éducation culturelle et artistique (PECA), bien qu'outrepassant le seul Tronc commun, en constitue un des éléments fondamentaux dont il est indissociable. En effet, pour rappel, l'avis n° 3 du Groupe central est très clair lorsqu'il affirme (p. 104) que pour concrétiser l'ambition d'assurer un égal accès à tous les élèves à l'art et à la culture, le Groupe central fait sienne la proposition de développer pour chaque élève un " parcours d'éducation culturelle et artistique " (PECA) tout au long de son cursus scolaire. Le groupe central s'est ainsi accordé sur les orientations suivantes : la mise sur pied d'un PECA qui doit concerner tous les élèves et s'étendre du maternel à la fin du secondaire pour constituer un trajet construit et articulé assurant la continuité des apprentissages.

**M. Segers** ajoute qu'il souhaite connaître la position du groupe MR sur cet amendement.

**Mme Bertieaux** affirme que, bien qu'ils ne l'ont pas cosigné, ils soutiendront cet amendement.

#### **Art. 1.4.1-2 à 1.4.2-5**

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

#### **Art. 1.4.2-1**

**M. Lejeune** constate que, sauf erreur, il n'y a pas de définition du tronc commun dans le pro-



jet. De plus, il observe que dans l'acception commune, le degré inférieur de l'enseignement secondaire correspond aux deux premières années.

En réaction, **Mme la ministre** le renvoie vers l'article 1.2.1-5 s'agissant de la définition du tronc commun et l'article 1.2.1-4 qui dispose que « Les trois premières années forment le degré inférieur ».

**Mme Trachte** aborde les référentiels dans l'enseignement maternel et elle interpelle la ministre sur le choix des mots « lecture et calcul », avec l'idée sous-jacente d'un apprentissage de nature formelle.

**La ministre** réagit en indiquant que le maintien des termes se fait dans d'un souci de clarté. Toutefois, le texte parle bien « d'approche de la lecture et du calcul ».

#### Art. 1.4.2-2

En réponse à sa demande, **Mme la ministre** confirme à M. Henquet qu'il y aura bien des attendus pour chaque contenu d'apprentissage, tel que cela est prévu dans le cahier des charges.

Le délai estimé pour la fin de la rédaction des référentiels est fixé à la fin du mois de juin. Ceci étant, en fonction des ajustements souhaités par la commission des référentiels, ce terme pourrait être adapté.

#### Art. 1.4.2-3 ; 1.4.2-4

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

#### 1.4.3-1

**M. Lejeune** s'étonne du recours à l'adjectif « minimal ».

Il lui est répondu que le texte actuel a été maintenu en l'état. Toutefois, **Mme la ministre** ajoute que ce sera sans doute défini autrement dans le référentiel.

#### Art. 1.4.3-2

**M. Lejeune** interpelle également la ministre sur le §2, 2° et spécifiquement sur les termes « *lorsque l'apprentissage des mathématiques figure au programme d'études* ». Il suggère que cette disposition puisse être ôtée. En outre, il relève que cet article aborde encore le secondaire du deuxième degré.

En réponse, **Mme la ministre** le renvoie à l'article 35 du décret « Missions » et elle confirme qu'actuellement, cet apprentissage pourrait ne pas figurer. Elle rappelle qu'on est bien dans un exercice de codification et que plusieurs chantiers doivent encore venir dans l'enseignement secondaire supérieur et au SFMQ pour intégrer ces modifications et faire évoluer les dispositions.

Pour le secondaire du deuxième degré, il s'agit

de droit constant.

**Mme Maison** constate que le dernier alinéa du §4 dispose que le Gouvernement peut conclure des conventions avec la COCOF ou la Région wallonne. Si elle peut entendre qu'on ne peut pas utiliser le terme « doit », elle regrette le manque de volonté et suggère une nouvelle appellation du type « le Gouvernement s'engage à conclure ».

**Mme la ministre** ne rejette pas d'emblée cette formulation, mais craint qu'elle se heurte au même problème que le terme « doit ». Un décret ne peut obliger, ou même engager, le Gouvernement à conclure une convention avec le Gouvernement d'une autre collectivité fédérée.

#### Art. 1.4.3-3

Cet article n'appelle pas de commentaire.

#### Art. 1.4.4-1

**Mme Trachte** rappelle que la ministre a indiqué que la procédure d'adoption des référentiels faisait suite à une demande du Conseil d'État. Pour elle, il serait intéressant que le Parlement se penche sur le choix de société qu'il faut poser dans chacune des matières. En l'état, la procédure de ratification prévue au niveau du Parlement sera absurde et pauvre sur le plan démocratique. Le choix devrait plutôt être d'associer pleinement le Parlement, ce que la commissaire souhaite à l'instar de ce qui a été fait pour l'EPC, ou pas du tout.

**Mme la ministre** souligne que la ratification s'inscrit dans le respect du principe constitutionnel de l'Égalité dans l'enseignement. Pour le surplus, le débat peut se faire au moment de la ratification.

**Mme Trachte** confirme sa volonté que le débat soit réellement mené au Parlement et pas uniquement dans une procédure de ratification, dans un délai de six mois, de référentiels déjà adoptés et sans doute mis en œuvre.

Au §1er, à M. Lejeune qui aimerait des explications sur le principe de dérogation, **Mme la ministre** lui indique qu'au nom de la liberté d'enseignement, il faut tenir compte des demandes des écoles souhaitant déroger aux référentiels.

À la lecture du §4, **M. Henquet** s'interroge sur l'intérêt réel des comités de lecture s'ils ne peuvent pas exiger que leurs recommandations soient suivies et se demande donc s'il y a un intérêt à les maintenir.

**Mme la ministre** justifie leur rôle de consultation et d'alerte éclairante. Par ailleurs, la commission des référentiels et des programmes pourra également interroger ces comités.

#### Art. 1.4.4-2 ; 1.4.4-3 ; 1.4.4-4

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

**Art. 1.4.4-5**

**Mme Maison** relève qu'à nouveau, on prévoit deux groupes pour l'enseignement fondamental et secondaire et elle invite à réfléchir à une structure faïtière entre ceux-ci afin de pallier la logique contraire au souhait d'uniformisation du tronc commun. Elle rappelle les propos de Mme Mawet invitant à une affirmation claire de l'orientation voulue, ce qui n'apparaît pas dans cet article.

**Mme la ministre** rappelle que des moments d'intervision importants sont prévus. Actuellement, la commission des outils d'évaluation ne fonctionne pas de façon optimale et elle devra évoluer à l'avenir avec un objectif de disposer d'une équipe de concepteurs et un tuilage entre les niveaux, à l'instar de la formation initiale.

**M. Lejeune** abonde dans le sens de Mme Maison en considérant que le Gouvernement a changé ce qui peut l'arranger puisqu'on conserve des groupes alors qu'à contrario, la constitution, les règles de durée et de rétribution de mandats de la commission des outils d'évaluation ont profondément changé.

En réaction, **Mme la ministre** rétorque qu'il s'agit de respecter un rythme progressif des changements afin que le système parvienne à les absorber. Toutefois, si le Parlement le souhaite, un amendement peut être déposé dans le sens de la suppression de l'alinéa incriminé.

Un amendement n° 21 est déposé par MM. Lejeune et Henquet et Mmes Bertieaux et Maison. Il est libellé comme suit :

À l'article 1.4.4-5, supprimer l'alinéa 2.

*Justification*

Dans le cadre du tronc commun, il n'y a pas de raison de scinder les outils d'évaluation par niveau.

**Art. 1.5.1-1**

Cet article n'appelle pas de commentaire.

**Art. 1.5.1-2**

**M. Lejeune** constate que la rédaction de l'alinéa 2 pose un problème, eu égard à la langue française avec un double recours au verbe « définir ». Le manque d'orthographe et la piètre qualité de la rédaction étaient soulignés par le Conseil d'Etat, c'est quand même un comble pour un cabinet qui s'occupe d'éducation.

Pour **Mme la ministre**, malgré la qualité rédactionnelle qui peut prêter au doute, la phrase a du sens. Pour autant, elle ne s'oppose pas à remplacer par amendement la deuxième occurrence du terme « définit » par « détermine ».

Un amendement n° 22 est déposé par MM. Le-

jeune et Henquet et Mme Bertieaux et. Il est libellé comme suit :

À l'article 1.5.1-2, remplacer l'alinéa 2 par un nouvel alinéa rédigé comme suit :

« Le projet éducatif définit, dans le respect des missions prioritaires et spécifiques fixées au Titre 4, l'ensemble des valeurs, des choix de société et des références à partir desquels un pouvoir organisateur ou une fédération de pouvoirs organisateurs détermine ses objectifs éducatifs. »

*Justification*

Modification de terminologie

**Art. 1.5.1-3 ; 1.5.1-4**

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

**Art. 1.5.1-5**

**M. Henquet** aborde le projet d'école en demandant s'il ne fait pas double emploi avec le plan de pilotage.

**Mme la ministre** répond que le plan de pilotage a une durée de six ans alors que le projet de l'école est le fondement même de celle-ci et peut avoir une durée beaucoup plus longue ou plus courte.

**Art. 1.5.1-6 à 1.5.2-1**

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

**Art. 1.5.2-2**

**Mme Trachte** propose de redéposer un amendement qu'elle a déjà proposé antérieurement. Il vise à intégrer l'ensemble des missions reprises à l'article 6 du décret « Missions » dans les objectifs prioritaires d'amélioration des écoles. En effet, il est regrettable que ces aspects n'aient pas été traduits en objectifs d'amélioration dans le décret relatif au plan de pilotage, pour les écoles au moment de la définition de leur plan de pilotage.

En outre, à l'alinéa 1er, 7° qui prévoit « *d'accroître les indices du bien-être à l'école et de l'amélioration du climat scolaire* », la députée souligne qu'il s'agit là d'un indicateur important. Pour le surplus, elle regrette que la recherche et l'appel à une étude universitaire évoqués précédemment par la ministre n'aient pas encore été lancés et qu'aucun délai ne soit connu à ce jour.

**Mme Vandorpe** estime que l'amendement confond les missions visées à l'article 6 du décret « Missions » et reprises à l'article 1.4.1-1 du présent projet avec les objectifs d'amélioration du présent article. Le fait de les mettre au même niveau constitue une erreur puisque ces objectifs sont des moyens mesurables mis en œuvre en vue de contribuer aux missions.

**Mme Trachte** réplique en considérant que les objectifs d'amélioration traduisent effectivement un certain nombre de missions de l'école, mais pas de manière exhaustive. Les écoles doivent avoir en tête que l'ensemble des missions sont concernées et pas uniquement celles choisies par le Gouvernement et qui ont été traduites en objectifs d'amélioration. En outre, en constatant que le Gouvernement ne définit aucun indice pour ses objectifs, elle ne se sent pas non plus obligée de le faire.

Un amendement n° 1 est déposé par Mme Trachte. Il est libellé comme suit :

L'article 1.5.2-2 est complété à l'alinéa 1er par :

« 8° de promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ; d'amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ; de préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures et d'assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. »

#### *Justification*

Le Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre du 24 juillet 1997, texte fondamental pour notre enseignement, explicite clairement les objectifs de l'enseignement fondamental et secondaire. Il est inenvisageable que ces objectifs, essentiels, ne soient pas repris dans les objectifs pris en considération dans l'établissement des plans de pilotage des écoles.

#### **Art. 1.5.2-3 à 1.5.2-8**

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

#### **Art. 1.5.2-9**

**M. Lejeune** déplore qu'à travers cet article et de nombreux autres, les procédures mises en place s'inscrivent dans un principe de pure répression qui traduit le manque total de confiance envers les établissements scolaires. En menaçant de supprimer les subventions, il craint des fermetures d'écoles.

**Mme la ministre** comprend l'émotion du commissaire, tout en le renvoyant aux nombreux rapports parlementaires qui explicitent ces dispositions et démontre que ce texte ne s'inscrit pas dans une logique de répression. Ainsi, le retrait des subventions est bien un dernier recours, avec un processus de gradation qui n'existe pas à ce jour. Par ailleurs, les pouvoirs organisateurs sont eux-mêmes dans la démarche de réflexion des plans de

pilotage et de l'évaluation progressive de ce que fait ou ne fait pas l'école.

Elle ajoute que les cas ultimes seront certainement extrêmement rares et les premières évaluations intermédiaires seront disponibles dans trois ans.

#### **Art. 1.5.2-10**

**M. Henquet** souhaite qu'il lui soit expliqué la portée des termes « *une mauvaise volonté manifeste* » visés à l'alinéa 1er. Il ajoute que les écoles concernées auront la volonté de se défendre et qu'il y aura lieu dès lors de disposer d'éléments objectifs pour justifier cette « mauvaise volonté manifeste ».

**Mme la ministre** fait remarquer que les termes exacts de l'avis n° 3 du Pacte ont été repris. En pratique, le refus de continuer à avancer ou de tenir compte des modifications proposées par le DCO en concertation avec l'équipe est visé.

Ceci étant, des grilles d'analyse sont en construction à propos de l'accompagnement et de la contractualisation, mais aussi à propos de l'évaluation intermédiaire. Progressivement une jurisprudence se mettra en place pour définir la portée de la « mauvaise volonté manifeste ».

Le commissaire ne peut se contenter d'une telle réponse et maintient sa demande de voir des éléments objectifs énumérés dans le texte.

#### **Art. 1.5.2-11**

Cet article n'appelle pas de commentaire.

#### **Art. 1.5.2-12**

**M. Henquet** demande ce qu'il advient si le manager de crise n'a pas réussi sa mission dans le délai de 36 mois impartis et si le retrait de la dotation est activé automatiquement ou si un mécanisme progressif se met en place. Ensuite, il aimerait savoir comment évolue le rôle du directeur pendant l'intervention du manager au sein de l'établissement et qui rémunère ce dernier.

**Mme la ministre** confirme que le manager est recruté sur proposition des fédérations de pouvoir organisateur et il sera payé par le pouvoir régulateur. Le rôle du directeur sera variable en fonction des problèmes décelés. Au niveau des subventions, la mise en demeure et les délais précéderont le retrait.

#### **Art. 1.5.2-13 à 1.5.2-18**

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

#### **Art. 1.5.2-19**

**M. Lejeune** estime que la démarche de présentation du protocole de collaboration à l'équipe

éducative, sans l'avoir associée à sa rédaction, n'est pas très judicieuse lorsqu'on revendique une démarche participative.

**Mme la ministre** répond que la démarche participative aura lieu préalablement avec l'école dans le cadre du dispositif d'ajustement. En outre, la disposition concerne les écoles en difficulté (écart de performance...) et non toutes les écoles.

**M. Lejeune** réprecise qu'au départ du plan pilotage de l'école, celui-ci devient un contrat d'objectifs. Si l'école fait l'objet d'un audit de par son écart de performance, elle va se retrouver exactement dans deux procédures qui risquent d'être parallèles ; à savoir la mise en place du contrat d'objectifs et l'audit, avec toute la répression d'ores et déjà évoquée. Il craint donc des chevauchements peu recommandables.

**Mme la ministre** réplique qu'une école en écart de performance et sous audit passe directement en dispositif d'ajustement équivalent à un plan de pilotage. En ce sens, il ne faut qu'un seul dispositif.

#### Art. 1.5.2.20 à 1.5.2-23

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

#### Art. 1.5.3-1 à 1.5.3-5

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

#### Art. 1.5.3-6

**M. Lejeune** constate que l'article tel qu'il est libellé au regard des missions du conseil des délégués d'élève n'a pas de réciprocité au niveau des missions du conseil de participation.

**Mme la ministre** le confirme, mais lui répond que ce n'est pas utile.

#### Art. 1.5.3-7 à 1.5.3-15

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

#### Art. 1.6.1-1

**M. Henquet** rappelle que la COPI a de plus en plus de mal à atteindre le quorum. N'est-il pas nécessaire de revoir son fonctionnement ?

**Mme la ministre** en convient, mais lui répond qu'il n'a pas été possible d'ouvrir ce chantier avant la fin de la législature. Il appartiendra au nouveau directeur général du pilotage du système éducatif de faire des propositions au prochain Gouvernement.

#### Art. 1.6.1-2

**M. Lejeune** constate que la cellule de coordination créée par l'article est composée de trois membres seulement. Il estime quelque peu risible de devoir adopter un règlement d'ordre intérieur pour le fonctionnement d'une si petite structure.

**Mme la ministre** déclare que cette commission, destinée à coordonner beaucoup d'instances, a été volontairement limitée à trois personnes.

#### Art. 1.6.2-1

Cet article n'appelle pas de commentaire.

#### Art. 1.6.2-2

**M. Lejeune** demande pourquoi l'on ne cite pas directement la dénomination des PO au point 4° de l'article.

**Mme la ministre** lui répond qu'il s'agit qu'un décret est une norme générale abstraite et que, suivant en cela les avis récurrents du Conseil d'État, il n'est pas conseillé d'y citer nommément des organes qui existent dans la réalité et sujets à de possibles changements.

**M. Lejeune** estime qu'on aurait pu citer à tout le moins le réseau représenté.

#### Art. 1.6.2-3 à 1.6.2-6

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

#### Art. 1.6.3-1

**M. Lejeune** déclare que la répétition des évaluations externes chaque année finit par ne plus avoir aucune pertinence pour les écoles. Il se demande si le système ne pouvait être revu.

**Mme la ministre** lui répond que le nouveau directeur du service général du Pilotage éducatif a fait une proposition pour supprimer celles-ci dès l'an prochain, avant de revoir et de repenser plus globalement le système avec la commission des évaluations qui doit être créée.

#### Art. 1.6.3-2 à 1.6.3-4

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

#### Art. 1.6.3-5

**M. Henquet** souhaite connaître les critères ayant prévalu au choix des matières et des années pour les épreuves non certificatives.

**Mme la ministre** lui répond que la question a été posée tout à l'heure. Il s'agit de droit constant ; le texte ne fait que confirmer le dispositif existant.

**Mme Maison**, sur le §2 et le plan triennal, ne comprend pas l'intérêt de la disposition à l'examen, puisque le cursus du degré supérieur n'est pas encore mis en place dans sa forme future.

**Mme la ministre** lui répond qu'il s'agit, là aussi, de droit constant.

#### Art. 1.6.3-6 à 1.6.3-18

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

**Art. 1.6.4-1 à 1.6.4-3**

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

**Art. 1.6.5-1**

Cet article n'appelle pas de commentaire.

**Art. 1.6.5-2**

Au §3 de l'article examiné, **M. Henquet** note que l'avant-projet de décret prévoyait une reconnaissance pour une durée limitée de 6 ans, alors qu'à présent dans le texte, elle vaudra pour une durée indéterminée.

**Mme la ministre** lui répond que la modification qui a été opérée provient du vote du décret sur les conseillers pédagogiques. Il s'agira bien d'une reconnaissance à durée indéterminée dans le cadre des conventions conclues avec les réseaux.

**Art. 1.6.5-3 et 1.6.5-4**

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

**Art. 1.6.5-5**

**M. Henquet** demande ce qu'il arrive lorsqu'un PO décide de ne pas verser sa cotisation.

**Mme la ministre** lui répond que cette question n'est pas de son ressort, en ce qu'elle concerne les relations entre une fédération de pouvoirs organisateurs et ses membres.

**Art. 1.6.5-6 à 1.6.5-19**

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

**Art. 1.6.6-1 à 1.6.6-4**

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

**Art. 1.7.1-1**

Cet article n'appelle pas de commentaire.

**Art. 1.7.1-2**

Au §1er de la disposition examinée, **M. Henquet** s'interroge sur la pertinence du libellé de la deuxième partie de l'article stipulant que l'obligation scolaire ne peut se prolonger au-delà de 16 ans, alors qu'il est bien précisé que l'obligation scolaire à temps plein est limitée à 15 ans.

**Mme la ministre** lui répond que la première hypothèse suppose la réunion de deux conditions, à savoir 15 ans, et avoir suivi les deux années de l'enseignement secondaire, tandis que la seconde hypothèse concerne les élèves n'ayant même pas effectué ces deux années : dans ce cas, l'obligation scolaire ne peut se prolonger au-delà de 16 ans. Il s'agit de droit constant.

**Art. 1.7.1-3 à 1.7.1-8**

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

**Art. 1.7.1-9**

Un amendement n°5 est déposé par **Mme Bertieaux**, **MM. Lejeune** et **Henquet**. Il est libellé comme suit :

À l'article 1.7.1-9, 3e alinéa, le 2° est remplacé par ce qui suit :

« Du premier jour de la rentrée dans le degré supérieur de l'enseignement secondaire. ».

*Justification*

Uniformisation du début du comptage des absences entre le degré inférieur et le degré supérieur de l'enseignement secondaire.

**M. Henquet** demande pourquoi les absences ne sont pas prises en compte à la même date dans le tronc commun et dans le degré supérieur du secondaire.

**Mme la ministre** répond que tous les élèves ne rentrent pas le premier jour ouvrable du mois dans le secondaire. Il s'agit en outre de droit constant.

En fonction de ces explications, l'amendement n° 5 est retiré.

**Art. 1.7.1-10 et 1.7.1-11**

Ces articles n'appellent pas de commentaire particulier.

**Art. 1.7.1-12**

**M. Henquet** demande ce qu'il advient lorsque les parents qui souhaitent instruire leur enfant à domicile ne transmettent pas le formulaire dont il est question pour le 5 septembre.

**Mme la ministre** répond que la situation sera signalée au Procureur du Roi.

**Art. 1.7.1-13**

Un amendement n° 6 est déposé par **Mme Bertieaux**, **MM. Lejeune** et **Henquet**. Il est libellé comme suit :

À l'article 1.7.1-13, les mots « Ils ne peuvent participer au contrôle du niveau des études dans le cadre de l'enseignement à domicile » sont supprimés.

*Justification*

Il s'agit de supprimer une incohérence. En effet, l'article 1.7.1-17 prévoit que « Le Service général de l'inspection organise le contrôle du niveau des études de manière individuelle ou pour l'ensemble des mineurs soumis à l'obligation scolaire et poursuivant l'enseignement à domicile. »

**Mme la ministre** répond aux auteurs de l'amendement qu'il n'y a pas de contradiction : en réalité, les inspecteurs qui font partie du Jury ne pourront pas en même temps auditer.

En fonction de cette explication, l'amendement est retiré par ses auteurs.

#### Art. 1.7.1-14 à 1.7.1-16

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

#### Art. 1.7.1-17

Sur l'enseignement à domicile en général, **M. Lejeune** demande si les dispositions sont de droit constant.

**Mme la ministre** le lui confirme et ajoute que des propositions modificatives émanant de l'administration figureront dans le décret dispositions diverses qui sera examiné au cours de la prochaine réunion.

**M. Lejeune** insiste toutefois sur les conséquences essentielles du contrôle du niveau des études de ces élèves qui suivent l'enseignement à domicile : ils sont soumis à une véritable obligation de résultat à laquelle échappent ceux qui sont scolarisés dans les écoles. Il insiste pour que les premiers ne soient pas mis à mal, du simple fait de suivre une scolarité chez eux.

**Mme la ministre** renvoie le député à l'examen du décret mesures diverses qui entend ses préoccupations.

#### Art. 1.7.1-18 à 1.7.1-36

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

#### Art. 1.7.2-1 à 1.7.2-7

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

#### Art. 1.7.3-1

Un amendement n° 7 déposé par **Mme Bertieaux**, **MM. Lejeune** et **Henquet**. Il est libellé comme suit :

À l'article 1.7.3-1, §2, alinéa 2, le 7° est supprimé.

#### *Justification*

Par essence le personnel n'est pas susceptible de mettre en danger la santé des élèves. Telle que rédigée, la disposition laisse à penser que les écoles, et donc le directeur, pourraient recruter du personnel susceptible de mettre en danger la santé des élèves. C'est un manque de confiance envers les équipes de direction.

**Mme la ministre** répond aux auteurs de l'amendement que la disposition en question est de droit constant. En outre sont visées les personnes recrutées sur fonds propres et pour lesquelles il

n'est pas procédé aux mêmes vérifications que le personnel subventionné par la Communauté française. Elle en conclut qu'il est prudent de maintenir intégralement l'article tel que libellé.

Compte tenu de ces explications, **M. Henquet** retire l'amendement n° 7.

#### Art. 1.7.3-2

Cet article n'appelle pas de commentaire.

#### Art. 1.7.3-3

Un amendement n° 8 déposé par **Mme Bertieaux**, **MM. Lejeune** et **Henquet**. Il est libellé comme suit :

À l'article 1.7.3-3, alinéa 2, le terme « propagande » est remplacé par le terme « information ».

#### *Justification*

Il semble contradictoire de faire de la propagande de manière objective. Le terme « information » semble mieux correspondre au contexte et à l'intention des auteurs. Le terme « propagande » étant d'ailleurs connoté historiquement.

#### Art. 1.7.3-4 à 1.7.9-3

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

#### Art. 1.7.9-4

Un amendement n° 9 est déposé par **Mme Bertieaux**, **MM. Lejeune** et **Henquet**. Il est libellé comme suit :

À l'article 1.7.9-4, § 1er, alinéa 2, est inséré un 11° rédigé comme suit :

« 11° le fait de perturber de manière récurrente les cours de façon telle que le cours ne puisse être donné dans des conditions optimales, alors que de nombreux avertissements ont pourtant déjà été proférés. »

#### *Justification*

La perturbation récurrente de cours compromet l'organisation ou la bonne marche de l'école qui nécessitent des sanctions appropriées. En effet, l'apprentissage des autres élèves peut s'en trouver perturbé. Il va de soi qu'une telle sanction ne peut intervenir qu'en ultime recours et une fois toutes les autres possibilités de sanction, de médiation ou autres auront été épuisées.

**Mme Vandorpe** estime que les cas problématiques sont déjà couverts par le 10° de l'article. L'amendement ouvre même une possibilité d'exclusion des élèves ayant accumulé des motifs futiles.

**M. Henquet** met en exergue la perturbation récurrente du cours, la répétition de fautes mineures par l'élève qui perturbe systématiquement

les cours. Il s'agit aussi d'une cause de démotivation des jeunes professeurs qui quittent l'enseignement.

**Mme Trachte** souhaiterait surtout la mise sur pied d'une chambre de recours.

#### Art. 1.7.9-5 à 1.8.2-3

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

#### Art. 1.8.3-3

Un amendement n° 3 est déposé par Mme Maison. Il est libellé comme suit :

L'article 1.8.3-3 du décret en projet portant les livres 1er et 2 du code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le Tronc Commun est remplacé par ce qui suit :

« Art. 1.8.3-3. Les langues dans lesquelles l'apprentissage par immersion peut être organisé sont :

1. le néerlandais, l'anglais et l'allemand ;
2. la langue des signes.

Dans les classes immersives en langue des signes, les élèves effectuent un choix de langue moderne conformément aux dispositions prévues par les articles 8.1-1, 1.8.2-1 et 1.8.2-2. »

#### *Justification*

En supprimant toute référence à l'apprentissage en immersion de la langue moderne 1 et de la langue moderne 2, il est donné la possibilité aux établissements scolaires situés en Région bruxelloise de choisir une autre langue que le néerlandais, notamment l'anglais.

Cet amendement trouve sa justification dans la nécessité d'une offre d'enseignement multilingue.

La Région bruxelloise est caractérisée par un cosmopolitisme de plus en plus marqué où 184 nationalités se côtoient. Ouvrir l'apprentissage par immersion à une autre langue que le néerlandais, c'est rétablir l'égalité entre élèves wallons et bruxellois et c'est permettre aux élèves bruxellois de suivre un cursus trilingue dès l'école primaire, puisqu'ils conserveront le même volume horaire de néerlandais, déterminé par la loi fédérale.

Pour **Mme Vandorpe**, l'amendement est intéressant, mais appelle une analyse juridique fine. Sont requises au moins 8 périodes pour l'immersion (et jusqu'à 18 au maximum en primaire), et entre 8 et 13 périodes en secondaire. Si l'on considère les domaines non exclus, il reste 8 à 9 périodes maximales possibles, puisqu'il faut sortir du comptage les heures de langues modernes néerlandaises déjà mobilisées. Cela conduit in fine à une mini-immersion en langue anglaise ou allemande et qui semble difficile à organiser, tant

sur un plan organisationnel qu'au niveau des ressources humaines.

**Mme Bertieaux** s'étonne que la réponse à l'amendement émane d'un parlementaire de la majorité alors que la matière relève bien de la responsabilité ministérielle et qu'il conviendrait d'entendre l'avis du Gouvernement. Sur le fond, la commissaire estime que la discussion, très intéressante, devrait d'abord être portée au niveau bruxellois où un débat sur l'emploi et l'apprentissage des langues s'avère indispensable avec les partenaires flamands. Il reste qu'à Bruxelles, siège de nombreuses organisations internationales, les employeurs demandent d'abord une bonne connaissance du néerlandais.

Le groupe MR s'abstiendra quant au vote de l'amendement.

**Mme la ministre** comprend la demande défendue par la députée, vu le statut de Bruxelles, ville cosmopolite par excellence. Une telle requête reste toutefois difficile à mettre en œuvre dans l'immédiat et nécessiterait une discussion préalable avec les PO.

**Mme Maison** répond qu'elle a déjà évoqué le sujet en séance plénière et que la ministre avait fait preuve d'ouverture. À l'occasion de la création d'une école en immersion en néerlandais dans son PO à laquelle elle a contribué, l'oratrice s'est penchée sur les textes et a pu constater un manque qu'elle souhaitait combler par le biais de son amendement. Elle confirme qu'il ne pourrait s'agir que d'une mini-immersion, mais tout à fait envisageable, avec 8 périodes. La problématique peut aussi s'apprécier sous l'angle de la discrimination entre les élèves scolarisés en Région wallonne et ceux qui sont scolarisés en Région bruxelloise, nombre d'entre eux étant obligés de se diriger vers des écoles européennes ou internationales.

**Mme la ministre** va approfondir la question et reviendra vers la députée dans le cadre de la prochaine séance plénière.

**Mme Maison** conclut l'échange en précisant qu'il ne s'agirait que de lever une interdiction.

Un amendement n° 10 est déposé par Mme Bertieaux, MM. Lejeune et Henquet. Il est libellé comme suit :

À l'article 1.8.3-3, alinéa 3, le terme « quatrième » est remplacé par le terme « troisième ».

#### *Justification*

Cet amendement vise à permettre la pratique immersive dès la 3e année du secondaire pour la langue moderne II.

Après mûre réflexion, **M. Henquet** décide de retirer l'amendement n°10.

**Art. 1.8.3-4**

Un amendement n° 11 est déposé par Mme Bertieaux, MM. Lejeune et Henquet. Il est libellé comme suit :

À l'article 1.8.3-4, l'alinéa 2 est supprimé.

*Justification*

Cet amendement supprime l'impossibilité pour un élève de ne suivre les cours en immersion que dans une seule langue.

Mme la ministre s'en réfère à ce qu'elle a répondu à Mme Maison : l'amendement mérite réflexion. Elle reviendra ultérieurement vers M. Henquet en vue de la prochaine plénière.

**Art. 1.8.3-5 à 2.2.1-3**

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

**Art. 2.2.1-4**

M. Lejeune demande en quoi consiste l'éveil aux langues visé par le 2° du § 1er de l'article examiné. N'est-il pas paradoxal de consacrer des périodes à cela, tout en prônant le retour aux fondamentaux, dans un contexte de pénurie bien connu ?

Mme la ministre lui répond que l'éveil aux langues relèvera de l'instituteur. Il s'agira d'un éveil au son en général et aux sonorités diverses, afin de former l'oreille, le français ayant un spectre sonore assez pauvre d'après les spécialistes.

Pour M. Lejeune c'est surtout en primaire que la pénurie de professeurs de langue va se faire sentir.

Mme la ministre y est sensible, mais elle déclare que l'enjeu en vaut la peine.

**Art. 2.2.1-5**

Un amendement n° 12 est déposé par Mme Bertieaux, MM. Lejeune et Henquet. Il est libellé comme suit :

À l'article 2.2.1-5, l'alinéa 2 est complété par les mots : « à l'exception du domaine « Créativité, Engagement et Esprit d'entreprendre ». ».

*Justification*

L'enseignement fondamental est d'abord là pour ancrer les savoirs de base. Il convient d'abord de les maîtriser avant de rajouter, et donc diminuer les heures y consacrées, d'autres domaines d'apprentissage.

L'amendement est retiré par ses auteurs.

Un amendement n° 13 est déposé par Mme Bertieaux, MM. Lejeune et Henquet. Il est libellé comme suit :

L'article 2.2.1-5 est remplacé par ce qui suit :

Art. 2.2.1-5. § 1er. Une grille horaire indicative est proposée contenant notamment les cours et activités visées par l'article 2.2.1-4. La grille horaire indicative permet de rencontrer les attendus annuels définis par les référentiels visés aux articles 1.4.2-1 et 1.4.2-2.

Le titulaire détermine le temps qu'il alloue au cours d'une semaine à l'enseignement des différents domaines visés à l'article 1.4.2-3.

§ 2. Pour l'enseignement maternel, le Gouvernement répartit les périodes de la grille horaire indicative parmi les domaines et disciplines suivants :

1. dans le domaine « Français, Arts et Culture » :

a. la langue française

b. l'éducation culturelle et artistique, dont l'expression française et corporelle, l'expression musicale et l'expression plastique

2. dans le domaine « Langues modernes » :

a. l'éveil aux langues

3. dans le domaine « Mathématiques, Sciences et Techniques » et dans le domaine « Sciences humaines et éducation à la philosophie et à la citoyenneté, religion ou morale » :

a. les premiers outils d'expérimentation, de structuration, de catégorisation et d'exploration du monde

4. dans le domaine « Éducation physique, Bien-être et Santé » :

a. l'éducation physique et à la santé et la psychomotricité.

Deux des périodes visées à l'alinéa 1er, 1°, a), sont consacrées à l'identification des difficultés d'apprentissage liées à la langue d'apprentissages et l'apprentissage de la culture scolaire.

§ 3. Pour l'enseignement primaire, le Gouvernement répartit les périodes de la grille horaire indicative parmi les domaines et disciplines suivants :

1. dans le domaine « Français, Arts et Culture » :

a. la langue française

b. l'éducation culturelle et artistique, dont l'expression française et corporelle, l'expression musicale et l'expression plastique

2. dans le domaine « Langues modernes » :

a. l'éveil aux langues

3. dans le domaine « Mathématiques, Sciences et Techniques »

a. les mathématiques



et les applications technologiques, manuelles et

4. dans le domaine « Sciences humaines et éducation à la philosophie et à la citoyenneté, religion ou morale » :

a. la formation historique, géographique, économique et sociale

b. le cours de philosophie et de citoyenneté dans les écoles officielles et les écoles libres non confessionnelles qui offrent le choix entre l'enseignement de la religion et celui de la morale non confessionnelle, selon les modalités fixées à l'article 2.2.1-4, § 3, 3° ;

c. l'enseignement de la religion ou de la morale non confessionnelle, selon les modalités fixées à l'article 2.2.1-4, § 3, 3° ;

5. dans le domaine « Éducation physique, Bien-être et Santé » :

a. l'éducation physique et à la santé.

Les domaines visés à l'article 1.4.2-3, 6° et 7°, pris en charge de manière transversale dans les autres cours. »

#### *Justification*

Cet amendement vise à retirer les grilles horaires du décret et à permettre au Gouvernement de déterminer la répartition des périodes entre les domaines et disciplines.

Mme la ministre qui constate que l'amendement tend à revenir à la version initiale du texte répond aux auteurs que l'avis du Conseil d'État –considérant que les grille-horaires constituent des éléments essentiels ne pouvant pas être fixés par le Gouvernement a été suivi à la lettre.

#### **Art. 2.2.1-6**

Cet article n'appelle pas de commentaire particulier.

#### **Art. 2.2.2-1**

Un amendement n°14 est déposé par Mme Bertieaux, MM. Henquet et Lejeune, libellé comme suit :

L'article 2.2.2-1 est remplacé par ce qui suit :

« Art. 2.2.2-1. § 1er. La grille horaire de référence permet de rencontrer les attendus annuels définis par le référentiel du tronc commun visé à l'article 1.4.2-2.

La grille horaire de référence comprend 32 périodes hebdomadaires de 50 minutes réparties entre les domaines et disciplines suivants :

1. dans le domaine « Français, Arts et Culture » :

a. la langue française et les langues anciennes ;

b. l'éducation culturelle et artistique, dont l'expression française et corporelle, l'expression musicale et l'expression plastique ;

2. dans le domaine « Langues modernes » :

a. la langue moderne I ;

b. la langue moderne II ;

3. dans le domaine « Mathématiques, Sciences et Techniques » :

a. les mathématiques ;

b. les sciences ;

c. les applications technologiques, manuelles et le numérique ;

4. dans le domaine « Sciences humaines et éducation à la philosophie et à la citoyenneté, religion ou morale » :

a. la formation historique, géographique, économique et sociale ;

b. le cours de philosophie et de citoyenneté, dans les écoles officielles et les écoles libres non confessionnelles qui offrent le choix entre l'enseignement de la religion et celui de la morale non confessionnelle la religion ou la, à raison d'une période ou, en cas de dispense du cours de religion et de morale non confessionnelle, de deux périodes ;

c. l'enseignement de la religion ou de la morale non confessionnelle à raison de deux périodes, dans les écoles libres confessionnelles et les écoles libres non confessionnelles qui n'offrent pas le choix entre l'enseignement de la religion et celui de la morale non confessionnelle, ou d'une période, dans les écoles officielles et les écoles libres non confessionnelles qui offrent le choix entre l'enseignement de la religion et celui de la morale non confessionnelle.

5. dans le domaine de « Éducation physique, Bien-être et Santé » :

a. l'éducation physique et à la santé.

§ 2. Les formations visées au paragraphe 1er, alinéa 2, 1°, a), 3°, b), 3°, c), et 4°, a), peuvent chacune être dispensées à travers un cours unique ou des cours distincts.

Le pouvoir organisateur ou son délégué détermine l'intitulé des cours et activités visés au paragraphe 1er, alinéa 2, et détermine la correspondance avec les cours et activités visés à l'article 7 du décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française.

§ 3. Le Gouvernement fixe le nombre de périodes attribuées à chaque discipline dans la grille horaire de référence à l'exception des disciplines visées au paragraphe 1er, alinéa 2, 4°, b), et 4°, c).

Les domaines visés à l'article 1.4.2-3, 6° et 7°,

correspondent à soixante périodes sur les trois années, prises en charge de manière transversale dans les autres cours ;

Un accompagnement personnalisé est assuré pour l'équivalent de deux périodes hebdomadaires. Ces périodes d'accompagnement personnalisé sont réparties au sein de différentes disciplines ou sur l'ensemble des disciplines. Elles peuvent être assurées tout au long de l'année ou regroupées à des moments spécifiques.

Dans les classes bilingues français-langues des signes, les deux périodes d'éducation culturelle et artistique ou celles de la langue moderne II sont consacrées au cours de langue des signes et de culture des sourds. »

#### *Justification*

Cet amendement vise à retirer les grilles horaires du décret et à permettre au Gouvernement de déterminer la répartition des périodes entre les domaines et disciplines.

**M. Lejeune** regrette que les élèves du secondaire, en difficulté notamment, disposent de la langue française, avec une 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> langue, ce qui ne les aidera pas. Par ailleurs, il relève que les domaines 6 et 7 correspondent à 60 périodes sur les trois années. Il demande comment se produit la vérification. Les 60 périodes sont-elles vraiment dispensées ? Il estime que c'est incontrôlable.

**Mme la ministre** indique que ces compétences-là seront intégrées dans les autres référentiels pour un volume global et pourquoi pas, avec des codes couleurs pour mieux repérer les compétences transversales.

#### **Art. 2.2.2-2**

Tout en rappelant son attachement au principe d'autonomie des établissements, **M. Lejeune** déplore qu'un différentiel existe toujours dans le choix des grilles et que cela risque de poser des problèmes en cas de changement d'école en cours d'année.

**Mme la ministre** souligne qu'il s'agit d'un choix posé par les écoles.

#### **Art. 2.2.2-3 à 2.3.1-5**

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

#### **Art. 2.3.1-6**

Un amendement n°15 est déposé par Mme Bertieaux, MM. Lejeune et Henquet, libellé comme suit :

À l'article 2.3.1-6, §2, les alinéas 4 et 5 sont remplacés par ce qui suit :

« Au terme de la concertation, le pouvoir organisateur ou son délégué confirme ou non la décision de maintien.

Une Chambre de recours est créée en vue de connaître des décisions de maintien. »

#### *Justification*

Cet accord supprime la nécessité de l'accord écrit pour le maintien de l'élève.

**Mme la ministre** ne souhaite pas amender le texte : il est important d'obtenir un accord écrit des parents qui aura valeur de preuve. Sans accord, la discussion peut encore évoluer et l'équipe éducative peut encore travailler avant renvoi éventuel vers la chambre de recours.

**M. Henquet** soutient que de tels accords sont rares.

#### **Art. 2.3.1-7 à 2.3.1-8**

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

#### **Art. 2.3.1-9**

**Mme Trachte** souhaite en savoir plus sur « la dynamique de promotion des potentialités de chaque apprenant afin de les conduire à la réussite ».

**Mme la ministre** indique qu'il s'agit d'échanges de bonnes pratiques. Le projet-pilote RCD est d'ailleurs intégré dans ce type de démarche.

#### **Art. 2.3.2-1**

**Mme Trachte** indique que cet article et les suivants consacrent bien le CEB en tant qu'épreuve certificative. La multiplication des épreuves externes n'a pas de sens, car il ne s'agit pas de remèdes, mais de simples constats. Le temps consacré à ces certifications est en outre important. Elles sont aussi la source de stress et ont développé un business pour s'y préparer. Elles provoquent enfin une rupture par rapport à ce continuum que prône justement le tronc commun.

**Mme la ministre** rappelle que la réussite de l'épreuve débouche sur un passage en première secondaire. Si l'élève échoue, l'équipe éducative peut décider de maintenir l'élève, car elle estime qu'il n'a pas atteint la maîtrise des savoirs, savoir-faire et compétences indispensables pour poursuivre avec fruit les apprentissages de l'année suivante. Elle peut également considérer qu'il s'agissait plutôt d'une erreur de parcours, mais que l'élève peut poursuivre son parcours, car est estimé capable de poursuivre avec fruit les apprentissages de l'année suivante, sans certificat certes, mais avec la possibilité de bénéficier d'un soutien spécifique. Il s'agit aussi de mettre sa confiance dans l'équipe éducative et pas uniquement dans l'épreuve certificative.

Par rapport à l'évaluation, elle pense que dans le cadre des rythmes scolaires, une proposition qu'a analysée la Fondation Roi Baudouin lui

semble intéressante, soit le rythme 7 + 2. Celui-ci imaginerait aussi le rythme des évaluations avec des moments-clés.

**Mme Trachte** maintient qu'une épreuve certificative à ce moment-là produit des effets délétères, sans compter des phénomènes de « bachotage », les écoles primaires consacrant leur temps à organiser des « CEB blancs » au lieu de privilégier l'apprentissage proprement dit. Les grands médias qui prodiguent leurs conseils ajoutent encore au stress des parents et des élèves.

La commissaire a remarqué par ailleurs que la ministre a souvent utilisé le « nous » au moment de s'exprimer sur l'épreuve certificative. Elle souhaiterait savoir qui ce « nous » recouvre.

**Mme la ministre** réplique qu'il englobe le cabinet et l'administration, avec l'accord du gouvernement.

**Mme Trachte** en prend acte. Elle rappelle toutefois que la ministre et sa prédécesseure voulaient que le Pacte pour un enseignement d'excellence soit l'affaire des acteurs du monde scolaire et que la ministre s'érigeait elle-même en « notaire », sans plus. Par contre, sur ce point précis et important, elle constate que le gouvernement peut décider de passer outre.

**Mme la ministre** confirme qu'elle s'efforce de respecter la feuille de route que d'autres ont élaborée. Cela ne signifie pas qu'aucune adaptation n'est envisageable. Elle cite cependant un autre exemple, dans l'avis n°3 en l'occurrence, qui n'a pas été suivi, à savoir le fait d'avoir la 2e langue en deuxième année plutôt qu'en première.

**M. Lejeune** souhaite savoir l'âge limite d'un élève pour pouvoir rester dans le tronc commun.

**Mme la ministre** l'informe que cet élève peut partir en alternance à partir de 15 ans. Pour le reste, il doit réussir le certificat du tronc commun, sans être en mesure d'emprunter des parcours biaisés.

**M. Lejeune** explique que, s'il a bien compris, on donne donc la possibilité à un élève âgé de 17 ans d'être toujours inscrit en 2e secondaire.

**Mme la ministre** confirme la déduction théorique du commissaire. On n'interdit pas le redoublement. Par contre, on installe un dispositif avec le DaccE pour mieux suivre les progrès de l'élève et le soutenir afin que le redoublement ne doive plus être qu'une solution réservée en dernière intention.

#### Art. 2.3.2-2 à 2.3.2-11

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

#### Art. 2.3.2-12

Un amendement n°16 est déposé par **Mme Bertieaux, MM. Lejeune et Henquet**, libellé comme suit :

À l'article 2.3.2-12, le § 1er est remplacé par ce qui suit : « § 1. En cas de non-octroi du certificat d'études de base, l'équipe pédagogique peut soit autoriser l'élève à s'inscrire en première année de l'enseignement secondaire soit lui accorder d'autorité le CEB soit, si elle estime que l'élève ne peut suivre avec fruit l'enseignement secondaire, maintenir l'élève en sixième année primaire selon les modalités de l'article 2.3.1-6. »

#### *Justification*

Cet article réduit l'autonomie de l'équipe pédagogique vu qu'il ne prévoit plus que deux cas sur les trois qui existent pour le moment. En effet, actuellement, l'équipe pédagogique peut maintenir l'élève en P6, le laisser passer en S1D, ou décider de lui donner le CEB même s'il a échoué de peu. Cette dernière possibilité n'existe plus. L'amendement rétablit cette possibilité.

**Mme la ministre** pense que cet amendement réduit le caractère certificatif du CEB puisqu'il permet que l'équipe pédagogique le donne à un élève qui a échoué, alors que ce n'est pas dans son intérêt. Même s'il ne s'agit que d'un souci ponctuel, il n'est pas idiot de penser que lui apporter du soutien lui sera profitable. L'école organisera elle-même l'accompagnement en fonction du problème qu'elle aura décelé.

#### Art. 2.3.2-13 à 2.3.2-14

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

#### Art. 2.3.2-15

**M. Lejeune** souhaite que l'on remplace le mot « canton » par « secteur ».

**Mme la ministre** souhaite procéder aux vérifications d'usage.

#### Art. 2.3.2-16 à 2.3.3-1

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

#### Art. 2.3.3-2

**Mme Trachte** relève qu'à l'alinéa 2, §1er, il est indiqué que « l'épreuve externe commune porte sur l'ensemble des domaines visés à l'article 1.4.2-3 ». L'art 2.3.2-4 stipule par contre que l'épreuve CEB « comprend nécessairement des questions relevant de chacun des domaines visés à l'article 1.4.2-3 ». Cette commissaire demande d'où provient cette différence de rédaction.

**Mme la ministre** assure que les deux rédactions signifient la même chose et portent sur toutes les disciplines.

**Art. 2.3.3-3 à 2.5.1-1**

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

**Art. 2.6.1-1**

Un amendement n°17 est déposé par, MM. Lejeune et Henquet et Mme Bertieaux, libellé comme suit :

À l'article 2.6.1-1, l'alinéa 5 est remplacé par ce qui suit : « Le rapport visé à l'alinéa 1er est soumis au Parlement par le Gouvernement pour le mois de décembre de chaque année. Il est accompagné des propositions d'adaptations nécessaires et d'une analyse sur l'opportunité de poursuivre l'implémentation du nouveau continuum pédagogique eu égard aux objectifs d'amélioration du système éducatif précité. »

*Justification*

Le rapport transmis au Parlement doit également être accompagné d'une analyse sur l'opportunité de poursuivre l'implémentation du tronc commun. L'école n'est pas un laboratoire géant. Si on se rend compte des effets néfastes de ce tronc commun et si les objectifs d'amélioration du système éducatif ne sont pas atteints, il est préférable d'arrêter rapidement les dégâts.

Mme la ministre observe que les auditions du jour ont rappelé qu'il était important d'avoir un cap. Tous les termes ont été choisis. Elle souhaite donc maintenir cette formulation.

**Art. 3 à 20**

Ces articles n'appellent pas de commentaire.

Mme la présidente déclare la discussion des articles close.

**6 Votes sur les articles et sur les amendements**

Les articles 1er et 2 sont adoptés par 9 voix contre 3.

L'article 1.1.1-1 est adopté par 9 voix et 3 abstentions.

L'article 1.1.1-2 est adopté à l'unanimité des 12 membres présents.

L'article 1.1.1-3 est adopté par 8 voix et 4 abstentions.

L'article 1.2.1-1 est adopté par 11 voix et 1 abstention.

L'article 1.2.1-2 est adopté à l'unanimité des 12 membres présents.

Les articles 1.2.1-3 et 1.2.1-4 sont adoptés par 11 voix et 1 abstention.

L'article 1.2.1-5 est adopté par 8 voix contre 3 et 1 abstention.

Les articles 1.2.1-6 à 1.2.1-10 sont adoptés par 11 voix et 1 abstention.

L'article 1.3.1-1 est adopté par 8 voix et 4 abstentions.

Les amendements n°18, n° 19 et n° 20 à l'article 1.4.1-1 sont rejetés par 8 voix contre 4.

L'article 1.4.1-1 est adopté par 8 voix et 4 abstentions.

L'amendement n° 4 à l'article 1.4.1-2 est adopté à l'unanimité des 12 membres présents.

L'article 1.4.1-2, tel qu'amendé, est adopté à l'unanimité des 12 membres présents.

Les articles 1.4.1-3 à 1.4.1-5 sont adoptés par 11 voix et 1 abstention.

L'article 1.4.2-1 est adopté par 8 voix et 4 abstentions.

Les articles 1.4.2-2 et 1.4.2-3 sont adoptés par 8 voix contre 3 et 1 abstention.

L'article 1.4.2-4 est adopté par 8 voix et 4 abstentions.

Les articles 1.4.3-1 et 1.4.3-2 sont adoptés par 11 voix et 1 abstention.

Les articles 1.4.3-3 et 1.4.4-1 sont adoptés par 8 voix et 4 abstentions.

L'article 1.4.4-2 est adopté par 8 voix contre 3 et 1 abstention.

L'article 1.4.4-3 est adopté par 8 voix et 4 abstentions.

L'article 1.4.4-4 est adopté par 8 voix contre 3 et 1 abstention.

L'amendement n° 21 à l'article 1.4.4-5 est adopté à l'unanimité des 12 membres présents.

L'article 1.4.4-5, tel qu'amendé, est adopté à l'unanimité des 12 membres présents

L'article 1.5.1.-1 est adopté par 8 voix et 4 abstentions.

L'amendement n° 22 à l'article 1.5.1-2 est adopté par 11 voix et 1 abstention.

L'article 1.5.1-2, tel qu'amendé, est adopté par 11 voix et 1 abstention.

L'article 1.5.1-3 est adopté par 10 voix et 1 abstention.

Les articles 1.5.1-4 et 1.5.1-5 sont adoptés par 8 voix et 4 abstentions.

L'article 1.5.1-6 est adopté par 8 voix contre 3 et 1 abstention.

Les articles 1.5.1-7 à 1.5.1-12 sont adoptés par 10 voix et une abstention.

L'article 1.5.2-1 est adopté par 8 voix contre 1 et 3 abstentions.

L'amendement n°1 à l'article 1-5.2-2 est rejeté par 8 voix contre 1 et trois abstentions

Les articles 1.5.2-2 à 1.5.2-22 sont adoptés par 8 voix et 4 abstentions.

L'article 1.5.2-23 est adopté par 8 voix contre 3 et 1 abstention.

Les articles 1.5.3-1 à 1.5.3-5 sont adoptés par 11 voix et 1 abstention.

L'article 1.5.3-6 est adopté par 8 voix et 4 abstentions.

Les articles 1.5.3-7 à 1.5.3-13 sont adoptés par 11 voix et 1 abstention.

L'article 1.5.3-14 est adopté par 8 voix et 4 abstentions.

Les articles 1.5.3-15 à 1.6.1-2 sont adoptés par 11 voix et 1 abstention.

Les articles 1.6.2-1 à 1.6.2-4 sont adoptés à 8 voix contre 3 et 1 abstention.

Les articles 1.6.2-5 à 1.6.3-1 sont adoptés par 11 voix et 1 abstention.

L'article 1.6.3-2 est adopté par 8 voix contre 3 et 1 abstention.

Les articles 1.6.3-3 et 1.6.3-4 sont adoptés par 11 voix et 1 abstention.

Les articles 1.6.3-5 et 1.6.3-6 sont adoptés par 8 voix et 4 abstentions.

Les articles 1.6.3-7 à 1.6.4-1 sont adoptés par 11 voix et 1 abstention.

Les articles 1.6.4-2 et 1.6.4-3 sont adoptés par 8 voix et 4 abstentions.

Les articles 1.6.5-1 à 1.6.5-4 sont adoptés par 11 voix et 1 abstention.

L'article 1.6.5-5 est adopté par 8 voix et 4 abstentions.

Les articles 1.6.5-6 à 1.6.5-19 sont adoptés par 11 voix et 1 abstention.

Les articles 1.6.6-1 à 1.6.6-4 sont adoptés par 8 voix et 4 abstentions.

L'article 1.7.1-1 est adopté à l'unanimité des 12 membres présents.

Les articles 1.7.1-2 à 1.7.1-8 sont adoptés par 11 voix et 1 abstention.

Les articles 1.7.1-9 et 1.7.1-10 sont adoptés par 8 voix et 4 abstentions.

L'article 1.7.1-11 est adopté par 11 voix et 1 abstention.

Les articles 1.7.1-12 à 1.7.1-24 sont adoptés par 8 voix contre 3 et 1 abstention.

Les articles 1.7.1-25 à 1.7.3-2 sont adoptés par 11 voix et 1 abstention.

L'amendement n°8 à l'article 1.7.3-3 est adopté par 11 voix et 1 abstention.

L'article 1.7.3-3, tel qu'amendé, est adopté par 11 voix et 1 abstention.

Les articles 1.7.3-4 à 1.7.4-15 sont adoptés par 11 voix et 1 abstention.

L'article 1.7.5-1 est adopté par 8 voix et 4 abstentions.

L'article 1.7.5-2 est adopté par 11 voix et 1 abstention.

L'article 1.7.5-3 est adopté par 8 voix contre 3 et 1 abstention.

L'article 1.7.5-4 est adopté par 11 voix et 1 abstention.

L'article 1.7.5-5 est adopté par 8 voix et 4 abstentions.

Les articles 1.7.5-6 et 1.7.6-1 sont adoptés par 11 voix et 1 abstention.

Les articles 1.7.6-2 et 1.7.6-3 sont adoptés par 8 voix et 4 abstentions.

Les articles 1.7.6-4 à 1.7.9-3 sont adoptés par 10 voix et 1 abstention.

L'amendement n° 9 à l'article 1.7.9-4 est rejeté par 9 voix contre 3

L'article 1.7.9-4 est adopté par 8 voix et 4 abstentions.

Les articles 1.7.9-5 à 1.8.3-2 sont adoptés par 11 voix et 1 abstention.

L'amendement n° 3 à l'article 1.8.3-3 est rejeté par 8 voix et 4 abstentions.

L'article 1.8.3-3 est adopté par 8 voix et 4 abstentions.

L'amendement n°11 à l'article 1.8.3-4 est rejeté par 8 voix contre 3 et 1 abstention.

Les articles 1.8.3-4 à 1.8.3-6 sont adoptés par 8 voix et 4 abstentions.

Les articles 1.8.3-7 à 1.9.1-4 sont adoptés par 11 voix et une abstention.

Les articles 1.9.2-1 à 1.9.3-2 sont adoptés par 8 voix et 4 abstentions.

Les articles 1.9.3-3 et 1.9.3-4 sont adoptés par 11 voix et 1 abstention.

L'article 1.9.4-1 est adopté par 8 voix et 4 abstentions.

L'article 1.9.4-2 est adopté par 11 voix et 1 abstention.

L'article 2.1.1-1 est adopté par 8 voix contre 3 et 1 abstention.

L'article 2.2.1-1 est adopté par 8 voix et 4 abstentions.

L'article 2.2.1-2 est adopté par 8 voix contre 3 et 1 abstention.

L'article 2.2.1-3 est adopté par 8 voix et 4 abstentions

L'article 2.2.1-4 est adopté par 8 voix contre 3 et 1 abstention.

L'amendement n° 13 à l'article 2.2.1-5 est rejeté par 8 voix contre 3 et 1 abstention.

L'article 2.2.1-5 est adopté par 8 voix contre 3 et 1 abstention.

Les articles 2.2.1-6 et 2.2.1-7 sont adoptés par 8 voix et 4 abstentions.

L'amendement n°14 à l'article 2.2.2-1 est rejeté par 8 voix contre 3 et 1 abstention.

Les articles 2.2.2-1 et 2.2.2-2 sont adoptés par 8 voix contre 3 et 1 abstention.

Les articles 2.2.2-3 et 2.2.2-4 sont adoptés par 8 voix et 4 abstentions.

Les articles 2.2.3-1 et 2.2.3-2 sont adoptés par 8 voix contre 3 et 1 abstention.

Les articles 2.2.4-1 à 2.3.1-9 sont adoptés par 8 voix et 4 abstentions.

Les articles 2.3.2-1 à 2.3.2-3 sont adoptés par 11 voix et 1 abstention.

L'article 2.3.2-4 est adopté par 8 voix et 4 abstentions.

Les articles 2.3.2-5 à 2.3.2-7 sont adoptés par 8 voix contre 1 et 3 abstentions.

L'article 2.3.2-8 est adopté par 11 voix contre 1.

L'article 2.3.2-9 est adopté par 9 voix et 3 abstentions.

L'article 2.3.2-10 est adopté par 8 voix contre 1 et 3 abstentions.

L'article 2.3.2-11 est adopté par 11 voix contre 1.

L'amendement n° 16 à l'article 2.3.2-12 est rejeté par 8 voix contre 3 et 1 abstention.

L'article 2.3.2-12 est adopté par 8 voix contre 1 et 3 abstentions.

L'article 2.3.2-13 est adopté par 11 voix contre 1.

Les articles 2.3.2-14 à 2.3.2-21 sont adoptés par 8 voix contre 4.

Les articles 2.3.3-1 à 2.3.3-11 sont adoptés par 8 voix contre 3 et 1 abstention.

L'article 2.4.1-1 est adopté par 8 voix et 4 abstentions.

L'article 2.5.1-1 est adopté par 11 voix et 1 abstention.

L'amendement n° 17 à l'article 2.6.1-1 est rejeté par 9 voix contre 3.

L'article 2.6.1-1 est adopté par 8 voix et 4 abstentions.

Les articles 3 à 15 sont adoptés par 8 voix contre 3 et 1 abstention.

Les articles 16 à 18 sont adoptés par 11 voix et 1 abstention.

Les articles 19 et 20 sont adoptés par 8 voix contre 3 et 1 abstention.

## 7 Vote sur l'ensemble du projet de décret

L'ensemble du projet de décret tel qu'amendé est adopté par 8 voix contre 3 et 1 abstention.

## 8 Relecture et adoption du rapport

Le rapport a été lu et adopté à l'unanimité des 8 membres présents moyennant quelques corrections, le 27 avril 2019.

Les Rapporteurs,

M. VANDORPE

E. LEJEUNE

La Présidente,

L. GAHOUCI