

Commission de l'Éducation du
PARLEMENT
DE LA
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2020–2021

9 DÉCEMBRE 2020

COMPTE RENDU INTÉGRAL

SÉANCES DU MERCREDI 9 DÉCEMBRE 2020 (MATIN ET APRÈS-MIDI)

TABLE DES MATIÈRES

1 Interpellation de M. Michaël Vossaert à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Développement de l'esprit d'entrepreneuriat dans l'enseignement» (Article 78 du règlement)	5
2 Questions orales (article 82 du règlement)	8
2.1 Question de Mme Marie-Martine Schyns à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Budget de l'accompagnement personnalisé et arrivée de la deuxième langue en troisième année primaire (suivi du débat budgétaire)»	8
2.2 Question de Mme Marie-Martine Schyns à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Devenir du travail collaboratif en période de Covid-19 et enseignement hybride»	10
2.3 Question de M. François Bellot à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Durée de conservation des archives scolaires»	11
2.4 Question de M. François Bellot à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Simplification administrative et numérisation de la gestion des dossiers des enseignants»	12
2.5 Question de Mme Marie-Martine Schyns à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Pôles territoriaux: quelles sont les avancées?»	14
2.6 Question de M. Hervé Cornillie à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Création du label "École sportive"»	15
2.7 Question de Mme Marie-Martine Schyns à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Maison des maths et du numérique»	15
2.8 Question de Mme Mathilde Vandorpe à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Retours du congé de Toussaint allongé»	17
2.9 Question de Mme Mathilde Vandorpe à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Cartographie des acteurs du soutien au numérique éducatif»	18
2.10 Question de M. Jean-Philippe Florent à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Statut des référents numériques et cartographie numérique»	18
2.11 Question de Mme Marie-Martine Schyns à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Inspection des cours de langues modernes dans l'enseignement fondamental»	21
2.12 Question de Mme Mathilde Vandorpe à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Point sur les recrutements au Service général de l'inspection (suivi)»	22
2.13 Question de M. Christophe Clersy à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Applications sportives dans les écoles»	23
2.14 Question de M. Jean-Pierre Kerckhofs à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Cours d'éducation physique pour les options "Sport"»	23
2.15 Question de M. Thierry Witsel à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Activités sportives à l'école»	23
2.16 Question de M. Christophe Clersy à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Suivi du dossier de l'École de l'Alliance à Monceau-sur-Sambre»	26
2.17 Question de Mme Stéphanie Cortisse à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Problématique du décrochage scolaire à la croisée entre l'Administration générale de l'aide à la jeunesse (AGAJ) et l'Administration générale de l'enseignement (AGE)»	26
2.18 Question de Mme Anne Laffut à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Absentéisme durant la crise sanitaire: après le constat, quelles sont les actions?»	27
2.19 Question de Mme Marie-Martine Schyns à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Bien-être des élèves en période de Covid-19»	29

2.20	Question de M. Calvin Soiresse Njall à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Résultats de l'enquête du comité des élèves francophones sur la situation des élèves durant la crise sanitaire et plus spécifiquement sur leur bien-être psychologique et mental»	29
2.21	Question de Mme Elisa Groppi à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Stress vécu par les élèves de l'enseignement secondaire»	29
2.22	Question de Mme Elisa Groppi à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Étude de l'Université catholique de Louvain (UCLouvain) mettant en lumière les inégalités face à la Covid-19 dans l'enseignement»	30
2.23	Question de Mme Delphine Chabbert à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Enquête réalisée par l'UCLouvain et l'Université de Liège (ULiège) au sujet du bien-être des élèves de l'enseignement secondaire»	30
2.24	Question de Mme Mathilde Vandorpe à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Être directeur dans l'enseignement spécialisé»	34
2.25	Question de Mme Marie-Martine Schyns à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Alternance en Fédération Wallonie-Bruxelles»	36
2.26	Question de M. Nicolas Janssen à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Agenda de la réforme de l'enseignement qualifiant»	36
2.27	Question de Mme Margaux De Re à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Enseignement des droits des femmes»	38
2.28	Question de Mme Stéphanie Cortisse à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Représentation des élèves dans l'enseignement obligatoire»	39
2.29	Question de Mme Sybille de Coster-Bauchau à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Annulation des classes de neige au vu de l'évolution de la crise sanitaire»	41
2.30	Question de Mme Sybille de Coster-Bauchau à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Sort des commis-correspondants comptables dans les centres psycho-médico-sociaux (PMS)»	42
2.31	Question de Mme Sybille de Coster-Bauchau à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Fermeture de l'école La Petite Source à Grez-Doiceau»	43
2.32	Question de Mme Sybille de Coster-Bauchau à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Modification de la circulaire d'inscription à l'académie de musique»	44
2.33	Question de Mme Jacqueline Galant à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Risques sanitaires liés au déplacement de professeurs et tiers essentiels dans plusieurs implantations scolaires»	45
2.34	Question de M. Calvin Soiresse Njall à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Mesures inclusives pour les élèves à besoins spécifiques»	46
2.35	Question de M. Calvin Soiresse Njall à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Mesures sanitaires et de sécurité dans les écoles considérées comme réalisant de l'enseignement à domicile»	47
2.36	Question de M. Nicolas Janssen à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Politique d'encadrement différencié»	48
2.37	Question de Mme Joëlle Maison à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Encadrement différencié. Bilan, évaluation, perspectives»	48
2.38	Question de M. Jean-Philippe Florent à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «École du dehors»	51
2.39	Question de Mme Joëlle Maison à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Ouvertures aux langues et aux cultures (OLC)»	52
2.40	Question de M. Thierry Witsel à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Sécurité aux abords des écoles»	53

2.41	Question de Mme Fatima Ahallouch à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Introduction dans la formation continue des enseignants d'une formation en troubles du spectre autistique et diffusion des bonnes pratiques comportementales auprès des acteurs de l'école»	54
2.42	Question de Mme Stéphanie Cortisse à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Offre de cours de religion ou de morale en troisième année maternelle»	55
2.43	Question de M. Michele Di Mattia à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Suivi des inscriptions en première année de l'enseignement différencié»	57
2.44	Question de Mme Stéphanie Cortisse à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Taux de fréquentation en baisse dans l'enseignement qualifiant et dans le premier degré différencié»	57
2.45	Question de M. Matteo Segers à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Cartographie de l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit (ESAHR)»	60
3	Ordre des travaux	61

VERSION PROVISOIRE

Présidence de Mme Latifa Gahouchi, présidente.

– *L’heure des questions et interpellations commence à 12h10.*

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

1 Interpellation de M. Michaël Vossaert à Mme Caroline Désir, ministre de l’Éducation, intitulée «Développement de l’esprit d’entrepreneuriat dans l’enseignement» (Article 78 du règlement)

M. Michaël Vossaert (DéFI). – Tel que nous pouvons l’observer, l’esprit d’entreprendre est très répandu dans la société actuelle. Au cours des dernières années, ce concept a pris un sens bien plus large, faisant ainsi référence à des compétences transversales. Il est question de mettre en œuvre, à tous les niveaux d’enseignement, des méthodes pédagogiques qui développent les capacités d’entreprendre, telles que la créativité, la confiance en soi, la persévérance, le sens des responsabilités, l’esprit d’initiative et d’équipe. Ces compétences dépassent largement les sphères économiques et commerciales; les élèves pourront les appliquer dans le monde du travail ainsi que dans tous les aspects de leur vie de citoyen. De nos jours, l’esprit d’entreprise se cultive socialement. L’école joue un rôle crucial dans sa promotion et sa diffusion, et dans l’apprentissage des qualités nécessaires à l’entrepreneuriat.

Depuis une dizaine d’années, le développement de l’esprit d’initiative et d’entreprendre est une priorité de l’Union européenne. La Commission européenne a fortement recommandé à chaque État membre de sensibiliser le plus grand nombre de personnes à cet apprentissage. Elle incite particulièrement à encourager les jeunes, de l’école primaire à l’enseignement supérieur, à devenir les entrepreneurs de demain. Dans les faits, l’enseignement secondaire belge pourrait susciter encore davantage l’esprit d’entrepreneuriat. Plusieurs établissements n’abordent pas ce concept durant la scolarité des élèves, alors qu’il constitue un moyen pour ces derniers de développer des capacités utiles qu’ils pourront ensuite appliquer dans le monde du travail.

Le nombre de jeunes indépendants belges âgés de 18 à 30 ans a augmenté de 26 % entre 2008 et 2018, selon une analyse du Syndicat neutre pour indépendants (SNI) effectuée sur la base de données de l’Institut national d’assurances sociales pour travailleurs indépendants (INASTI). Cette évolution positive démontre que la culture des *starters* prévaut dans notre pays. Toujours

selon l’INASTI, sur les indépendants ayant démarré une activité en Belgique en 2018, 73 % étaient des hommes et 27 % étaient des femmes. Soulignons que seuls 14 % de ces personnes étaient âgées de moins de 25 ans, alors que 38 % étaient âgées entre 25 et 34 ans.

Selon les statistiques de l’Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), les jeunes indépendants âgés de 20 à 29 ans représentent 6,7 % des femmes et 8,5 % des hommes sur le total des salariés pour l’année 2017. En 2018, ce taux connaît une légère baisse concernant les hommes puisqu’il tombe à 8,3 %. Notons également qu’en 2015, les taux s’élevaient à 6,7 % chez les femmes et 9,2 % chez hommes.

Rappelons également que la Déclaration de politique de communautaire (DPC) indique que «l’école doit être un lieu de vie et d’activité, ouvert et participatif » et que le gouvernement s’engage à «mettre sur pied une éducation à l’environnement, au climat et à la biodiversité, une éducation à la sécurité sociale, à l’esprit d’entreprendre et aux enjeux économiques, du maternel à la fin du secondaire, et à encourager les initiatives concrètes d’éducation à l’alimentation, à la mobilité douce au sein des écoles». Tout comme la DPC, le décret du 3 mai 2019 portant sur les livres 1^{er} et 2 du Code de l’enseignement fondamental et de l’enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun est favorable au développement de l’esprit d’entreprendre le plus tôt possible dans le parcours des élèves.

Le 8 janvier 2018, en réponse à une question orale, votre prédécesseure Marie-Martine Schyns avait rappelé les nombreuses initiatives destinées à développer l’esprit d’entreprendre soutenues par la Fédération Wallonie-Bruxelles: les programmes de l’ASBL Les Jeunes entreprises, le projet «Dream» de l’ASBL Step2You, les Entreprises d’entraînement pédagogique et le projet «Titl» de l’ASBL Choq en Wallonie picarde. La ministre avait également indiqué que l’avis n° 3 du Groupe central du Pacte pour un enseignement d’excellence prévoyait que la créativité, l’engagement et l’esprit d’entreprendre constitueront un des domaines d’apprentissage du tronc commun renforcé. Mme Schyns avait aussi rappelé que l’esprit d’entreprendre devait être abordé de manière transversale dans tous les autres domaines, à travers des activités interdisciplinaires.

Compte tenu des éléments abordés et de la volonté de votre gouvernement d’offrir aux Wallons et aux Bruxellois le plus d’opportunités possibles de se réaliser et de prendre leur avenir en main, de manière tant individuelle que collective, et afin de préparer nos jeunes aux mieux au monde de demain, il me semble important de vous poser les questions suivantes: avez-vous effectué une évaluation des initiatives développées en Fédération Wallonie-Bruxelles visant à soutenir l’esprit d’entreprendre? Quelles sont les autres mesures prévues par votre gouvernement en ce sens?

Quelles actions concrètes allant dans le sens de l'avis n° 3 du Groupe central du Pacte pour un enseignement d'excellence ont-elles été prises?

Mme la présidente. – La parole est à M. Kerckhofs.

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – Développer l'esprit d'entreprendre est un concept très à la mode. Cette notion est reprise dans une multitude de textes, comme le Pacte pour un enseignement d'excellence, la DPC ou encore les recommandations de l'OCDE et de l'Union européenne. L'esprit d'entreprendre doit s'entendre au sens large, incluant également la créativité, la persévérance ou le sens des responsabilités. Je souscris, bien entendu à cette interprétation. J'y ajouterai encore d'autres valeurs comme la solidarité et le sens de la coopération.

Cependant, les textes et déclarations susmentionnées occultent souvent une vision plus étroite de la notion d'esprit d'entreprendre. Dans son interpellation, M. Vossaert fait référence au SNI ou à l'INASTI. Ces institutions, quoiqu'éminemment respectables, concernent uniquement le monde des indépendants. Pourquoi l'école devrait-elle privilégier une seule orientation socio-économique et professionnelle? En quoi être indépendant ou entrepreneur serait-il plus noble qu'être salarié du secteur privé ou de la fonction publique?

La crise sanitaire montre à quel point notre société repose sur d'innombrables salariés exerçant des métiers extrêmement nobles, comme les infirmiers et infirmières. L'école n'a pas pour mission de favoriser l'une ou l'autre orientation professionnelle. Elle doit privilégier la citoyenneté et donner à tous les jeunes les outils nécessaires pour comprendre le monde et agir efficacement, tant individuellement que collectivement, pour répondre aux défis sociaux, économiques et environnementaux.

L'humanité fait aujourd'hui face à des difficultés majeures. De leur résolution dépendra notre avenir et le combat se mènera déjà dans les prochaines années. L'humanité devra faire preuve de compétences collectives, de coopération et de solidarité. Elle devra en terminer avec l'esprit de concurrence, une notion qui, malheureusement, transparaît parfois dans l'esprit d'entreprendre. En quoi le rôle de l'école serait-il donc de privilégier un aspect de la vie professionnelle plutôt qu'un autre?

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

Mme Jacqueline Galant (MR). – Le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (décret «Missions») prévoit en son article 6 que l'école a pour rôle de promouvoir la confiance en soi et le développe-

ment de la personne de chacun des élèves. Elle doit également amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et 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. L'école a également pour mission de préparer les élèves à être des citoyens responsables capables de contribuer au développement d'une société démocratique solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures. Enfin, elle doit assurer à tous les élèves des chances légales d'émancipation sociale. Bien que tous ces aspects se retrouvent intrinsèquement dans la notion d'esprit d'entreprendre, cette dernière n'a jamais eu une place claire dans le cursus des élèves. Pour mon groupe, l'esprit d'entreprendre et la capacité de développer des projets doivent être intégrés à tout programme de formation, quel qu'il soit.

Sans une volonté institutionnelle, comment transmettra-t-on aux citoyens les capacités d'innovation et de création, l'envie d'oser et de prendre des risques ou encore la faculté de se relever après être tombé? Trop souvent, ces compétences sont apprises de manière autodidacte, pour des raisons de survie et dans des conditions loin d'être optimales. Nous devons tordre le cou à l'idée selon laquelle l'esprit d'entreprendre est une capacité innée, dont certains sont dotés et d'autres pas.

Le Pacte pour un enseignement d'excellence préconise que le jeune soit résolument acteur de son apprentissage. Pour ce faire, le texte recommande que l'école accentue son ouverture sur le monde pour favoriser le goût d'apprendre et contribue à une orientation positive. Le Pacte précise également que la créativité, l'esprit d'entreprendre et le sens de l'innovation ont une valeur formative en matière de développement personnel et constituent des gages d'insertion professionnelle au sein d'une société et d'une économie du savoir en évolution rapide. Dès lors, les capacités de créer et d'innover devraient faire l'objet, chez les élèves, d'un entraînement explicite durant l'ensemble de leur scolarité, à travers des enseignements disciplinaires et des méthodes didactiques: des pédagogies par projets, la création de ponts inédits entre les savoirs et les disciplines, des outils dédiés au développement de la pensée créatrice ou encore la valorisation d'attitudes comme la confiance en soi, la curiosité, la prise de risques, l'élaboration d'hypothèses ou l'acceptation de ses propres erreurs.

Ces ambitions se traduisent par des mesures concrètes. Le tronc commun intègre un champ spécifiquement dédié à la créativité, l'engagement et l'esprit d'entreprendre. Le Pacte pour un enseignement d'excellence prévoit, en matière de gouvernance scolaire, que les écoles exposent leur stratégie d'orientation des élèves tout au long du parcours scolaire. Il est également prévu que les écoles qualifiantes décrivent les partenariats et

collaborations qu'elles ont nouées avec le monde du travail. La DPC, quant à elle, précise que le gouvernement s'engagera à «mettre sur pied une éducation à l'environnement, au climat et à la biodiversité, une éducation à la sécurité sociale, à l'esprit d'entreprendre et aux enjeux économiques, du maternel à la fin du secondaire, et à encourager les initiatives concrètes d'éducation à l'alimentation, à la mobilité douce au sein des écoles». Le moins que l'on puisse dire est que cet objectif d'une éducation transversale intégrant des réalités très présentes dans la société est ambitieux.

Ces initiatives devraient permettre à tous les jeunes d'apprendre à entreprendre leur vie et, pour ceux qui le souhaitent, de choisir la voie de l'entrepreneuriat sur le plan professionnel. Dans la pratique, divers projets et programmes visant à impliquer et sensibiliser le monde enseignant à l'esprit d'entreprendre existent depuis plusieurs années. Une multitude d'actions concrètes sont menées dans les écoles et des partenariats ont été noués avec des structures *ad hoc*, des Régions, la Fondation pour l'enseignement ou encore plusieurs institutions d'enseignement supérieur. Je tiens d'ailleurs à saluer les enseignants qui s'engagent dans ces activités et dans l'apprentissage de telles compétences. Ils sont de véritables moteurs du changement. Leur apport est extrêmement riche en matière d'éveil des élèves et permet de donner du sens aux apprentissages scolaires. Cela étant, mon groupe et moi-même plaçons pour qu'une telle éducation devienne structurelle et que tous les élèves en bénéficient, et ce, également dans les activités orientantes.

De manière générale, et encore davantage durant cette grave crise sociale et économique, une multitude de citoyens cherchent à changer de vie professionnelle, à rebondir, à innover, à détecter de nouvelles opportunités, à progresser. Cette capacité qu'a l'être humain de se réinventer doit être reconnue, entretenue et alimentée. Autrement dit, il est plus important que jamais de continuer à apprendre tout au long de la vie et, pour ce faire, d'avoir reçu les fondements nécessaires. Les attentes des acteurs de terrain et les projets du gouvernement sont précis. Je ne doute pas, Madame la Ministre, que vous prêtiez une grande attention à ces différents chantiers. Ils n'auront d'effet que s'ils sont concrètement mis en œuvre au sein des classes et des écoles. Au sein de mon groupe, nous sommes nombreux à nous demander où en sont ces chantiers et s'il est prévu, dans la formation initiale et la formation en cours de carrière, que les enseignants soient encore davantage sensibilisés à l'importance de l'éveil et de l'orientation des élèves.

Nous souhaitons également rappeler que, si l'esprit d'entreprendre fait partie des compétences essentielles pour permettre à chacun d'avancer individuellement, il contribue également à l'essor de la société. L'esprit d'entreprendre représente

une culture et une source d'émancipation, de progrès et d'innovation à laquelle les jeunes doivent être sensibilisés. L'école doit les accompagner et les encourager à développer leur autonomie et leur créativité, pour qu'une fois adultes, ils puissent se présenter sur le marché de l'emploi en conquérants de l'avenir, avec, chevillée à l'esprit et au cœur, la volonté de s'assumer et de prendre en main leur destin. Nous souhaitons, plus encore aujourd'hui, que l'école aide les jeunes à se connaître, à évaluer leurs compétences, à prendre conseil dans leurs orientations et à ne pas laisser leurs rêves de côté sous prétexte que les temps sont durs, voire incertains. Toute période de crise a été, et sera toujours source de progrès, de développement, de nouvelles opportunités et d'innovations. Nous devons sans cesse le rappeler à nos jeunes, plus encore qu'à nous-mêmes.

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Dans la DPC, le gouvernement s'est engagé à mettre sur pied une éducation à l'esprit d'entreprendre et aux enjeux économiques, rejoignant ainsi les recommandations de l'avis n° 3 du Groupe central du Pacte pour un enseignement d'excellence. À ce jour, il existe en Fédération Wallonie-Bruxelles différentes initiatives, telles que le plan d'action soutenu par la Société wallonne de financement et de garantie des petites et moyennes entreprises (SOWALFIN), le projet «Story-me» en Région de Bruxelles-Capitale ou encore le programme de l'ABSL FUNOC (Formation – Université Ouverte – Charleroi). Ces différents projets ont pour but d'apprendre aux élèves à entreprendre, en décloisonnant l'école de son environnement socio-économique et culturel. À travers eux, les jeunes apprennent à mettre sur pied des journaux, des potagers ou encore des bibliothèques. Ces projets ont également pour vocation de permettre aux élèves de prendre confiance en eux et de stimuler leur implication scolaire. Les projets entrepreneuriaux à l'école peuvent être appliqués à n'importe quel niveau d'enseignement. Ils nécessitent toutefois une forte implication du corps enseignant et des directions.

Si je ne dispose à ce jour d'aucune évaluation de ces initiatives, les retours qui m'en sont parvenus sont encourageants. Sept écoles de différents réseaux ont participé au projet «Story-me» et quatre d'entre elles ont inscrit des actions entrepreneuriales dans leur plan de pilotage. Sur les trois dernières années, ce projet a permis de toucher environ 4 700 élèves. Les écoles soulignent les apports du projet dans leurs objectifs en matière de lutte contre le décrochage scolaire, d'amélioration de l'orientation des élèves ou de développement de la citoyenneté. Le projet «Story-me» semble donc répondre à des besoins concrets. Les écoles ont fait part de leur enthousiasme et de leur envie de poursuivre la collaboration.

En Wallonie, j'ai eu l'occasion de découvrir l'année passée le projet de l'école qualifiante d'Asty Moulin à Namur. J'ai rencontré les élèves,

les enseignants et la direction de l'établissement et mesuré les effets sur le terrain d'un tel projet. Les commentaires étaient très positifs en ce qui concerne la motivation des élèves et l'importante implication de toute l'équipe pédagogique pour en faire un projet d'établissement cohérent.

L'esprit d'entreprendre occupe également une place importante dans les visées transversales d'apprentissage des futurs référentiels du tronc commun afin de développer chez tous les élèves les savoirs et compétences attendus. Une visée spécifique intitulée «*Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre*» concernera les domaines 6,7 et 8. Elle se définit par la volonté d'encourager l'initiative, la créativité, l'innovation et l'engagement, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets pour atteindre des objectifs fixés. Les attendus de savoir, savoir-faire et compétences relatifs à cette visée seront clairement identifiés dans chaque référentiel.

M. Michaël Vossaert (DéFI). – Je comprends que la notion d'esprit d'entreprendre peut susciter de l'appréhension. Toutefois, Monsieur Kerckhofs, mon approche ne consiste pas à mettre de côté les autres compétences ou les autres vocations et à faire de tous les élèves des entrepreneurs. Elle encourage plutôt l'école à fournir à chaque élève des outils variés pour qu'il puisse trouver sa voie, que ce soit dans l'entrepreneuriat ou ailleurs. Dès lors, il convient d'évaluer si, en Fédération Wallonie-Bruxelles, la méthode et les outils à disposition des équipes pédagogiques et des élèves doivent être améliorés. Je salue les initiatives des ASBL en la matière, tout comme le fait, Madame la Ministre, que vous vous soyez rendue sur le terrain pour les étudier.

Néanmoins, il est nécessaire d'adapter la formation des équipes pédagogiques aux compétences transversales visant à renforcer l'esprit d'entreprendre des élèves. Il convient de mener une réflexion quant à la nécessité d'intégrer cette notion de manière structurelle à tous les degrés de l'enseignement. La crise a mis en avant la nécessité de se réinventer en lançant, pour certains, une activité professionnelle indépendante. L'enseignement doit accompagner cette évolution de la société, comme le préconisent l'OCDE et l'Union européenne. À la Fédération Wallonie-Bruxelles d'évaluer les efforts menés ces dernières années puis de progresser pour développer toujours davantage l'esprit d'entreprendre de ses jeunes.

Mme la présidente. – L'incident est clos.

2 Questions orales (article 82 du règlement)

2.1 Question de Mme Marie-Martine Schyns à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Budget de

l'accompagnement personnalisé et arrivée de la deuxième langue en troisième année primaire (suivi du débat budgétaire)»

Mme Marie-Martine Schyns (cdH). – Madame la Ministre, lors du débat budgétaire, je vous avais interrogée sur les moyens de l'accompagnement personnalisé. Au moment de la mise en œuvre du décret du 11 octobre 2018 relatif à l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans l'enseignement fondamental et secondaire, 5,6 millions d'euros étaient annuellement prévus dans le cadre de la trajectoire du Pacte pour un enseignement d'excellence. Cette somme figure dans une note que j'avais jointe à ma question orale.

Vous m'aviez répondu à l'époque que ces 5,6 millions d'euros n'étaient pas corrects et votre budget pour l'année 2021 prévoit d'ailleurs 3,3 millions d'euros. Un de vos collaborateurs budgétaires a évoqué de manière informelle le fait que cette somme inférieure est liée au lancement de l'enseignement de la deuxième langue en troisième année primaire.

Dans le document dont je dispose, à savoir une note au gouvernement datant de décembre 2018, le montant prévu dans la trajectoire du Pacte pour un enseignement d'excellence est bien de 5,6 millions d'euros, nonobstant l'introduction de la deuxième langue en septembre 2021. Il est vrai que l'arrivée du cours de langue est évoquée dans cette note, mais c'est plutôt dans l'optique d'augmenter les moyens que de les réduire.

Les instituteurs donnent aujourd'hui toutes leurs périodes à leurs élèves. Lorsque deux heures seront dispensées par un enseignant de langue, les instituteurs auront toujours ces deux heures prévues dans leur horaire. Durant celles-ci, ils ne seront toutefois plus face à leur classe. Lors de la construction du modèle en 2018, il était donc prévu que ces deux heures soient injectées dans la fameuse manne d'accompagnement personnalisé. Je peux tout à fait comprendre que des choses aient changé depuis. Dès lors, comment expliquez-vous l'apparition de ces 3,3 millions d'euros dans votre budget?

L'arrivée de la deuxième langue en troisième année primaire était prévue concomitamment à l'entrée en vigueur du tronc commun en primaire. Sachant que cette entrée en vigueur est reportée au mois de septembre 2022, quand prévoyez-vous le démarrage de la deuxième langue en troisième et quatrième années primaires? Vu la pénurie d'enseignants dans cette discipline, avez-vous prévu un plan d'action spécifique à ce démarrage?

Pour quelle raison les 5,6 millions d'euros prévus dans la trajectoire sont-ils devenus aujourd'hui 3,3 millions d'euros? Quels changements sont intervenus depuis l'an dernier dans la

mise en œuvre de l'objectif stratégique 4.2.a du Pacte pour un enseignement d'excellence? De nouveaux calculs ont-ils été effectués? Si oui, peut-on en disposer? Le Comité de concertation a-t-il remis un avis sur ce sujet?

Comment comptez-vous travailler pour poursuivre l'implémentation des dispositifs de remédiation qui est par ailleurs liée au projet d'études dirigées prévu dans le budget par votre gouvernement? Y a-t-il un groupe de travail qui coordonne spécifiquement les projets d'accompagnement personnalisé?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Le renforcement des langues est plus que jamais à l'ordre du jour. Il s'agit bien de généraliser ce qui se fait déjà dans les dix-neuf communes bruxelloises et les communes à facilités, c'est-à-dire de débiter l'apprentissage d'une deuxième langue dès la troisième année primaire. Ce démarrage sera synchronisé avec l'implémentation du tronc commun et renforcera dès 2023-2024 les moyens octroyés à l'accompagnement personnalisé. En effet, les maîtres spéciaux de langue permettront de dégager deux périodes de l'horaire des instituteurs qui rejoindront les dispositifs d'accompagnement personnalisé. Au total, l'accompagnement personnalisé est financé à hauteur de 58 millions d'euros. Nous estimons qu'environ 220 enseignants en langues étrangères seront nécessaires dans chacune de ces deux années.

Effectivement, dans la trajectoire budgétaire initiale de l'accompagnement personnalisé, c'est-à-dire l'objectif stratégique 4.2a du Pacte pour un enseignement d'excellence, il était prévu d'injecter chaque année, à partir de 2018-2019, plus ou moins 5,6 millions d'euros, montant non indexé et par année scolaire. Dans cette trajectoire initiale, le tronc commun était censé débiter en M3, P1 et P2 en 2020-2021. Le budget prévu avant cette date devait servir à mener des expériences pilotes dans l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire afin d'affiner le modèle à élaborer.

Entre-temps, le tronc commun a connu deux reports, seule la troisième année était finalement concernée en 2020-2021 et le passage des premières et deuxième années primaires, alors prévu en 2021-2022, a été reporté d'un an en raison de la crise de la Covid-19. Le tronc commun y démarrera finalement en septembre 2022.

La ligne budgétaire est donc fortement décalée par rapport aux besoins réels. Les expériences pilotes, environ 6,5 millions d'euros, reconduites cette année n'épuisent pas le budget. À la suite de ces deux reports, une nouvelle trajectoire est bien sûr en cours d'élaboration. Nous travaillons actuellement à la mise en place du modèle global d'accompagnement personnalisé structurel. Le modèle retenu, déjà inscrit dans le Code de l'enseignement est un encadrement renforcé du-

rant plusieurs périodes hebdomadaires afin de prendre les élèves en charge dans les groupes modulables. Cet encadrement renforcé ne serait pas forcément linéaire au fil du tronc commun. Toute la discussion porte aujourd'hui sur les moments du parcours scolaire qui mériteraient davantage d'accompagnement.

L'orientation définitive à ce sujet est attendue pour le mois de février. L'étude dirigée rentre dans le concept global d'accompagnement personnalisé bien sûr, mais elle s'en distingue toutefois, car elle ne concernera pas forcément tous les élèves. En outre, elle démarrera sous la forme d'un projet pilote. Il faut l'intégrer dans la réflexion globale sur l'accompagnement personnalisé, tout en comprenant bien que les élèves n'en bénéficieront pas tous dans l'immédiat.

Mme Marie-Martine Schyns (cdH). – Madame la Ministre, je comprends mieux maintenant cette différence dans les montants, même si je ne vois pas encore clairement ce que vous en ferez. Nous devons peut-être attendre le mois de février pour vous réinterroger sur ce sujet qui me tient à cœur et sur la nécessité d'une cohérence entre les différentes mesures. Je suis heureuse d'entendre que vous travaillez sur le modèle global et que ce ne seront plus des expériences pilotes.

Il me reste une sous-question. Vous avez confirmé que l'année 2022 concernerait les enseignants P1-P2. Par contre, vous me dites que la deuxième langue devra attendre 2023-2024. Cela devrait pourtant être concomitant. J'ai une petite hésitation par rapport aux dates que vous m'avez communiquées. Nous verrons ce qu'il sera indiqué dans le rapport.

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – La deuxième langue sera enseignée en troisième primaire à partir de l'année académique 2023-2024. Elle sera enseignée en première et deuxième primaires à partir de l'année académique 2022-2023.

Mme Marie-Martine Schyns (cdH). – Ce n'était pas prédéfini dans la trajectoire du Pacte pour un enseignement d'excellence. Il était question de le faire avec le démarrage du tronc commun, mais cela se sera finalement quand le tronc commun concernera la troisième primaire. Ce nouveau report à 2023-2024 est-il un bien ou un mal? Si ce report est regrettable, cela nous donne peut-être l'occasion de mener une réflexion afin d'élaborer une stratégie pointue pour les enseignants en langues étrangères, avec des actions spécifiques visant à contrer cette pénurie et à rendre le métier plus attractif aux yeux des jeunes. En 2023-2024, l'enseignement de la deuxième langue nécessitera de recruter 220 enseignants supplémentaires. Il faudra évidemment délimiter les zones pour mener une action concrète et quantifiable en fonction des besoins. Il ne s'agit pas de la pénurie qui survient pratiquement tout au long

de l'année. Je ne peux qu'encourager vos équipes à plancher sur ce point en particulier.

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

– *L'heure des questions et interpellations est suspendue à 12h35 et reprise à 14h00.*

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

2.2 Question de Mme Marie-Martine Schyns à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Devenir du travail collaboratif en période de Covid-19 et enseignement hybride»

Mme Marie-Martine Schyns (cdH). – Le décret du 14 mars 2019 portant diverses dispositions relatives à l'organisation du travail des membres du personnel de l'enseignement et octroyant plus de souplesse organisationnelle aux Pouvoirs organisateurs prévoit le travail collaboratif des enseignants. Selon son article 13, «le travail collaboratif est le travail avec les autres membres du personnel, et le cas échéant la direction, dans le cadre duquel le membre du personnel effectue tout ou partie des missions suivantes: a. la participation aux réunions des équipes pédagogique et éducative; b. le travail de collaboration dans une visée pédagogique, soutenu par la direction, avec d'autres membres du personnel, y compris d'autres établissements scolaires ou de centres PMS.»

Même si toutes les écoles n'ont pas encore entièrement mis en œuvre les plans de pilotage à cause des reports dus à la crise, il nous semble opportun de faire le point sur le travail collaboratif qui est évoqué dans la circulaire 7817 instaurant le code rouge. Comment ce travail s'organise-t-il aujourd'hui concrètement dans les écoles? En présentiel avec respect des règles sanitaires ou en visioconférence? De quels retours du terrain disposez-vous? Les directeurs d'école vous ont-ils fait part de difficultés pour l'organisation du travail collaboratif qui vient de démarrer? Dans le contexte de la crise sanitaire, cela ne doit pas être simple.

Il nous revient des élèves du secondaire qui reçoivent un enseignement hybride que, certains jours, le travail demandé à distance est trop volumineux et qu'il ne l'est pas assez à d'autres moments. Votre circulaire 7816 prévoit que «les stratégies de différenciation et d'hybridation doivent être mises en œuvre, en veillant à ce (...) qu'une coordination soit assurée entre les enseignants pour que les apprentissages à distance soient proportionnés dans leur volume et dans le temps à y consacrer par les élèves, mais aussi qu'ils prennent des formes diversifiées en prenant en compte le temps passé devant l'écran». Cette phrase contient beaucoup de notions qui pour-

raient être discutées pendant les périodes de travail collaboratif.

Madame la Ministre, je voulais vérifier avec vous que la coordination, telle que prévue dans la circulaire 7816, peut être organisée durant les heures de travail collaboratif. Quelles consignes donner pour garantir la coordination? Il en va du bien-être et du vécu des élèves au quotidien.

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Grâce aux retours des premières visites réalisées par les délégués aux contrats d'objectifs (DCO) dans le cadre de l'élaboration des stratégies de rentrée et à ceux émanant des acteurs institutionnels, on constate que le travail collaboratif s'organise de manière très variable dans le contexte actuel. Ainsi, certaines écoles travaillent en présentiel dans le respect des règles sanitaires, d'autres pratiquent plutôt la visioconférence. La mise en œuvre du travail collaboratif s'adapte avant tout à la structure du bâtiment et de ses locaux, à la taille de l'équipe, à l'équipement de l'école en wifi, en ordinateurs à la disposition des enseignants et à leur culture numérique.

Outre ces aspects matériels, les principes édictés par le pouvoir organisateur sont également déterminants. Par endroits, le travail collaboratif en présentiel est interdit, quel que soit le nombre d'enseignants. Ailleurs, il se déroule en visioconférence dès lors qu'il y a plus de dix enseignants présents. Les acteurs confirment que les petites structures ont rencontré plus de difficultés à réunir les équipes en vue d'un travail collaboratif. Le temps à consacrer à cette composante de la charge leur a donc manqué et une partie des concertations organisées habituellement en présentiel ont été postposées ou organisées à distance. La situation inédite que nous vivons a permis à de nombreuses équipes de faire un bond considérable dans l'utilisation des outils numériques à des fins collaboratives. Cette modalité est naturellement nouvelle et encore parfois moins bien maîtrisée.

Certains établissements évoquent d'autres difficultés pratiques: le manque de matériel à domicile de certains enseignants, un seul PC dans le ménage, une mauvaise connexion internet, ainsi que l'existence de zones blanches en milieu rural. Le directeur de zone du Luxembourg a attiré hier mon attention à ce propos en me rappelant que la connectivité est vraiment problématique à certains endroits. Les limites du travail à distance sont aussi évoquées par les enseignants qui ressentent le besoin d'avoir des contacts et témoignent d'une perte de qualité dans les interactions humaines. Par ailleurs, ces modalités de travail collaboratif en ligne engendrent, selon certains témoignages récoltés, un surplus de travail.

D'une manière générale, l'implémentation rapide de nouveaux outils numériques a créé beaucoup d'entraide et de solidarité, notamment quand des enseignants plus à l'aise avec l'outil numérique forment leurs collègues plus novices. Il

semble toutefois que les concertations entre enseignants reprennent maintenant dans les écoles.

Quant à la coordination, elle constitue aujourd'hui à certains endroits une réelle problématique sur laquelle les directions disent avoir un contrôle limité. Parfois, pour réduire les manques induits par le premier confinement, des enseignants sont en effet tentés d'avancer plus vite dans la matière, même en étant informés que les élèves ont déjà du travail pour d'autres cours. En effet, ils pensent encore malheureusement souvent que leur propre matière est plus importante ou prioritaire.

Le travail réalisé par le Service général de l'inspection (SGI), qui cible les repères et l'essentiel des référentiels, doit permettre aux enseignants de mieux apprécier les matières à intégrer dans leurs cours cette année. On observe toutefois des disparités, comme pour tout le reste.

Les équipes disposent rarement d'un outil ou d'une plateforme qui leur permette d'avoir une vue générale sur les travaux donnés aux élèves. Quelques équipes ont recours à un journal de classe en ligne dans lequel les devoirs et les leçons apparaissent clairement pour tous. Les écoles sont en réflexion quant à la quantité de travail et à sa répartition sur la semaine. Les établissements dans lesquels une bonne coordination existait déjà ont eu là aussi un grand avantage dans le basculement.

À certains endroits, des conseillers au soutien et à l'accompagnement sont venus renforcer les directions. J'attire d'ailleurs votre attention sur le fait que les fédérations d'associations de parents ont aussi souligné, lors des dernières concertations, le problème de coordination au sein des classes. On va essayer de prendre cela en charge.

Au vu des situations décrites, il est nécessaire d'accorder une souplesse et une autonomie aux équipes éducatives. Cette approche fondée sur la confiance me semble indispensable, même si des limites ont évidemment été fixées. Nous verrons par la suite si nous devons rouvrir le débat sur la définition du travail collaboratif. Vous savez, Madame la Députée, à quel point cette thématique est complexe.

Mme Marie-Martine Schyns (cdH). – Madame la Ministre, vous ne l'avez pas dit textuellement, mais je conclus quand même de votre réponse que la coordination sur la quantité de matières dans l'enseignement secondaire, qu'il soit à distance ou en présentiel, pourra faire partie du travail collaboratif tel qu'il est prévu dans le décret. À mon sens, si celui-ci prévoit bien deux heures modulables par semaine, ce temps peut être utilisé pour de la coordination.

Une fois ce préambule posé, nous devons maintenant voir, en concertation avec les associations de parents et les associations de directeurs, comment donner cette consigne de coordination tout en maintenant la souplesse pour les ensei-

gnants qui l'organisent. Nous avons besoin d'une ligne directrice. Sans cela, nous allons nous retrouver en janvier avec des classes pour lesquelles, pour diverses raisons, la coordination ne sera pas mise en œuvre. Or, si ce n'est par visioconférence, la coordination peut aussi se faire grâce à un tableau Excel et à un échange de courriels. Ce n'est pas parce que les enseignants ne peuvent se rencontrer physiquement ni par visioconférence qu'il est impossible de partager des outils simples permettant la coordination du travail.

Madame la Ministre, je compte sur vous pour inclure la coordination entre les enseignants dans vos prochaines circulaires. J'ai vu que de nouvelles circulaires avaient été publiées ce matin, mais je n'ai pas encore eu l'occasion de les lire. Certes, les directeurs sont garants de la coordination, mais ils n'ont pas toujours les moyens de vérifier ce qui se fait. Cela n'est pas simple, je vous l'accorde, mais nous devons à présent donner une ligne à suivre.

2.3 Question de M. François Bellot à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Durée de conservation des archives scolaires»

M. François Bellot (MR). – La réglementation scolaire impose la rédaction de nombreux documents d'ordres divers dont les directions d'école doivent assurer la conservation au sein même de leur établissement. Les références légales relatives à la durée de conservation des archives ne sont pas très claires. Un tableau listant l'ensemble des documents à archiver, ainsi que leur durée de conservation, a été communiqué par l'administration de la Fédération Wallonie-Bruxelles aux directions d'écoles en vue de clarifier l'inventaire à tenir. Nous pouvons supposer que les écoles des autres réseaux ont aussi été informées de ces dispositions.

Ces délais seraient déterminés sur la base des dispositions du Code civil relatives aux prescriptions et notamment de son article 2262, qui précise: «Toutes les actions, tant réelles que personnelles, sont prescrites par trente ans, sans que celui qui allègue cette prescription soit obligé d'en rapporter un titre ou qu'on puisse lui opposer l'exception déduite de la mauvaise foi». Ainsi, toute action en justice est prescrite par trente ans, à moins qu'un délai plus court n'ait été expressément fixé. C'est pour cette raison que les registres ne peuvent être distraits de l'école. Toutefois, certains délais sont très longs. Par exemple, le registre matricule d'inscription doit être conservé indéfiniment et le registre de fréquentation doit être conservé durant trente ans. En cas de fermeture d'une école, les registres sont conservés par le pouvoir organisateur. Par ailleurs, la liste des élèves ayant obtenu le certificat d'études de base (CEB) doit être conservée vingt ans et le registre

où sont conservés les procès-verbaux des décisions de la commission d'octroi doit l'être pendant dix ans.

Madame la Ministre, vous pouvez aisément imaginer le stock de documents papier à conserver et archiver dans les écoles. Or, si l'élève est admis dans l'enseignement secondaire après sa sixième année primaire, c'est qu'il a dû par principe présenter son CEB, l'a réussi et peut poursuivre son cursus scolaire. L'obtention du CEB n'est donc plus à vérifier. À l'heure où l'on incite à réduire l'utilisation du papier, on impose une charge de stockage très importante aux écoles. Ne serait-il pas utile de limiter la conservation de ces documents à dix ans, période après laquelle l'élève a normalement obtenu son certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS) qui fait désormais foi? Pouvez-vous vérifier la pertinence d'une telle mesure? Des contrôles sont-ils réalisés par l'Administration générale de l'enseignement (AGE)? Existe-t-il une manière spécifique de conserver ces documents? Un protocole est-il imposé ou conseillé?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Il n'est pas correct d'affirmer qu'un élève qui accède à l'enseignement secondaire est forcément titulaire du CEB. En effet, le degré différencié organisé au premier degré de l'enseignement secondaire est justement accessible aux élèves qui ne sont pas titulaires de ce certificat. Quant au degré commun, également organisé au premier degré de l'enseignement secondaire, s'il est en principe uniquement accessible aux élèves titulaires du CEB, il arrive que cela ne soit pas le cas. Certains parents décident parfois d'inscrire leur enfant en tant qu'élève libre dans le degré commun dans l'espoir qu'il puisse, par après, se régulariser par la passation d'épreuves externes communes. Il existe aussi le cas d'élèves qui, s'ils respectent certaines conditions, bénéficient du passage réglementaire première année différenciée-première année commune. La situation est donc plus complexe qu'il n'y paraît.

Il est malheureusement illusoire de penser que chaque élève de l'enseignement secondaire obtiendra forcément un jour le CESS. Ainsi, on observe qu'un nombre significatif d'élèves ne termineront jamais leur cursus secondaire et quitteront donc l'école sans CESS. Pour certains citoyens, le CEB restera alors le seul titre obtenu au cours de leur scolarité. Il est donc possible qu'ils doivent fournir une copie de ce titre pour des démarches administratives ou la recherche d'un emploi, par exemple. En cas de perte du titre, les citoyens n'ont pas d'autre choix que de s'adresser à l'école ayant délivré le CEB à l'époque. Sans archives, celle-ci ne pourrait pas fournir une attestation de réussite valant duplicata.

Concernant l'enseignement secondaire, il convient de préciser que l'administration a une obligation de conservation illimitée des archives

de certains titres, en ce qu'elle a la compétence de délivrance des duplicatas de ces titres. Je peux vous en faire parvenir une liste détaillée si vous le souhaitez. Pour d'autres titres obtenus dans le parcours scolaire au niveau secondaire, la réglementation impose que les décisions certificatives du conseil de classe ou du jury de qualification soient actées dans des procès-verbaux. Ceux-ci doivent être conservés par l'établissement scolaire pendant 30 ans. Il est important de préciser que cette période de conservation peut, dans certains cas, s'avérer trop courte, car elle ne couvre pas une carrière professionnelle complète.

À notre époque, où les réorientations professionnelles sont de plus en plus fréquentes, il n'est en réalité pas rare de se retrouver confronté à une demande de duplicatas de titres pour lesquels l'établissement scolaire est compétent après cette période réglementaire de 30 ans. Enfin, il est vrai que la conservation des archives en version papier est contraignante d'un point de vue logistique. Mais aucune obligation légale n'existe par rapport au système de conservation. On pourrait donc envisager de dématérialiser les archives au sein des établissements scolaires, à tout le moins pour les documents dont la conservation est obligatoire. Après validation des titres, aucun contrôle visant la conservation des archives n'est effectué par l'administration. Toutefois, toute école qui ne respecterait pas les obligations légales dans ce domaine s'exposerait à d'éventuelles poursuites en justice.

M. François Bellot (MR). – Tous les titulaires du CEB n'obtiennent en effet pas leur CESS. La meilleure manière de dématérialiser la conservation des archives serait de le faire sur une base uniforme, conseillée par la Fédération Wallonie-Bruxelles, afin que chaque institution n'ait pas à développer un produit de numérisation des archives. De grands détenteurs d'archives produisant beaucoup de papier fonctionnent aujourd'hui sur la base d'un système de fiches. La Fédération Wallonie-Bruxelles devrait jouer un rôle de conseiller auprès des pouvoirs organisateurs dans ce domaine.

2.4 Question de M. François Bellot à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Simplification administrative et numérisation de la gestion des dossiers des enseignants»

M. François Bellot (MR). – Madame la Ministre, à l'heure où la digitalisation est en plein essor, où les sociétés et les administrations trouvent des solutions numériques en un temps record pour faire face aux bouleversements induits par la crise sanitaire, force est de constater que beaucoup de directions d'école et pouvoirs organisateurs (PO) croulent toujours sous la papperasse. Que ce soit lors de la désignation de leurs membres du personnel ou pour tout changement les concernant,

les PO doivent fournir toute une série de documents: déclaration immédiate/*Onmiddellijke aangifte* (Dimona), FOND12, fiche signalétique, formulaire Congés, absences et disponibilités (CAD), formulaire disponibilités précédant la pension de retraite (DPPR), etc.

L'idéal serait de pouvoir, à chaque changement dans les fonctions, se rendre sur la fiche du membre du personnel et procéder à un encodage électronique à soumettre au service de gestion du ministère. Chaque enseignant ayant un accès CERBERE personnel, il suffirait que son dossier soit envoyé par cette plateforme. De la sorte, tous les documents seraient consultables par toutes les parties. Ce système fluidifierait la circulation de documents entre les PO, les agents, les directions d'école et le ministère, en évitant bon nombre de transactions qui, à chaque modification du temps de travail, prennent énormément de temps pour les petites écoles. L'approbation du PO est déjà requise par le passage au collège et au conseil communal quand il s'agit d'un enseignement organisé par une commune.

Pour une question environnementale, il serait également plus opportun de numériser ces documents et de les archiver sur une plateforme plutôt que de les imprimer systématiquement et de manière imposée sur deux pages et non en recto-verso. Dans la circulaire 7647, il est bien noté: «La procédure est claire et n'accepte que la version «papier» pour l'instant». Lorsque l'agent est sous contrat APE (aide à la promotion de l'emploi), ce sont deux documents qu'il faut envoyer. Le membre du personnel doit recevoir une copie de toutes les demandes d'avance. Il y a tellement de modifications qu'il est même conseillé de les numéroter!

Le gouvernement a débloqué cinq millions d'euros pour la simplification administrative de la gestion scolaire, mais qu'est-il prévu, pratiquement et de façon ciblée, en vue de soutenir les directions et les PO tout en passant à la vitesse supérieure pour la gestion numérique des dossiers des enseignants?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Il est incontestable qu'alléger la charge administrative pesant sur les directions d'école est nécessaire et que cela doit notamment passer par le développement de projets informatiques. La dématérialisation des dossiers des membres du personnel de l'enseignement et la simplification du processus de paie au sens large, c'est-à-dire depuis l'encodage du nom dans le système jusqu'au versement de leur salaire, est un projet en cours dans le cadre du chantier 17 intitulé «simplification administrative» du Pacte pour un enseignement d'excellence».

L'objectif de ce chantier est triple: alléger la charge de travail des agents responsables de la fixation et liquidation du traitement du personnel enseignant (FLT), offrir un meilleur service au

membre du personnel et alléger la charge de travail des chefs d'établissement. Actuellement, les données relatives aux membres du personnel sont encodées par les chefs d'établissement dans un programme fichier qui leur est propre, puis envoyé par courrier aux agents de service de gestion. Au terme du projet, les données seront soit chargées automatiquement, comme par exemple celles du registre national, soit récupérées informatiquement. Il en découlera moins d'encodage, moins d'erreurs, une rapidité de traitement de l'information, car ce dernier sera automatique dans certains cas et se fera par envois informatiques dans tous les cas, et moins d'envois, car les dossiers seront dématérialisés.

Le projet de transmission dématérialisée des informations relatives aux dossiers des membres du personnel est un projet de grande ampleur. S'il fait partie des priorités de l'administration, il ne faudrait pas pour autant commettre l'erreur de le précipiter au risque de passer à côté d'aspects essentiels, tant pour les chefs d'établissement que pour l'administration. C'est pourquoi il a été décidé de travailler par modules, chacun d'entre eux correspondant à un processus participant au processus de paie au sens large. Actuellement l'administration et l'Entreprise publique des technologies nouvelles de l'information et de la communication (ETNIC) travaillent à la structure informatique qui permettra de réceptionner les demandes des chefs d'établissement et de les acheminer vers un agent des services de gestion qui les traitera.

Cette plateforme de gestion sera en mesure de réceptionner et d'assigner à un agent, non seulement des demandes dématérialisées, mais aussi les documents au format PDF qui les accompagneraient. En ce qui concerne les cinq millions d'euros, dont vous avez parlé, Monsieur le Député, et que le gouvernement a dégagés lors du conclave budgétaire, une première réunion a eu lieu le 27 novembre afin d'établir les priorités de la simplification administrative et de la dématérialisation. L'analyse est maintenant en cours. L'objectif est de donner la priorité aux projets pouvant apporter rapidement une simplification directe aux directions.

M. François Bellot (MR). – Je sais que c'est un dossier complexe. Pour en avoir piloté deux, dans d'autres fonctions, la période la plus compliquée est la période transitoire, pour passer de la version papier à la version électronique pure. Néanmoins, les résultats, au niveau de pouvoir fédéral, par exemple, avec Persopoint ou My-pension ou My Minfin, sont probants. Certes, au départ, l'investissement est élevé, mais il est alors possible de dégager d'importants moyens humains pour les affecter à d'autres missions et accroître la productivité.

Il faut pouvoir franchir le pas. Le nombre d'enseignants est très important, la complexité de la gestion de leur carrière l'est tout autant. C'est

un dossier majeur. Les outils numériques permettent une grande efficacité, sans qu'il soit nécessaire que la Fédération Wallonie-Bruxelles serve de cobaye, car des produits existent déjà au niveau de pouvoir fédéral, comme ceux que j'ai cités. J'incite la Fédération Wallonie-Bruxelles et votre département à s'insérer dans cette logique.

2.5 Question de Mme Marie-Martine Schyns à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Pôles territoriaux: quelles sont les avancées?»

Mme Marie-Martine Schyns (cdH). – D'après les ordres du jour des séances du gouvernement, Madame la Ministre, vous deviez présenter le 26 novembre dernier, en première lecture, un avant-projet de décret portant création des pôles territoriaux. J'ai pu lire que ce point avait été reporté à la séance du jeudi 3 décembre. La création des pôles territoriaux a déjà fait l'objet d'un débat à plusieurs reprises au sein de notre commission. Mon intention est donc de faire le suivi sur ce point puisqu'il figurait à l'ordre du jour de la dernière séance du gouvernement. J'attends en effet toujours de prendre connaissance du futur projet sur les pôles territoriaux et de celui sur la suppression de l'intégration temporaire totale (ITT). Le Pacte pour un enseignement d'excellence prévoyait que ces deux mesures soient prises de manière simultanée; elles sont donc désormais asynchrones.

Entre-temps, le temps se fait long pour les pouvoirs organisateurs, les directions, les membres du personnel de l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé, les élèves et leurs parents. Actuellement, certaines informations partielles remontent du terrain. Lorsque les informations sont incomplètes, elles peuvent être mal interprétées; elles suscitent interrogations et inquiétudes. Par conséquent, le gouvernement a-t-il tranché et approuvé la première mouture du texte attendu? Quand les partenaires sociaux le recevront-ils pour préparer la concertation? À quelle date prévoyez-vous de déposer le projet de décret sur le bureau du Parlement?

Concernant le contenu, vous en aviez expliqué les grandes lignes lors du débat budgétaire. Pourriez-vous expliquer dès à présent les aspects concrets au niveau tant du projet de pôle et du conseil de pôle que du financement et du personnel qui y seront attachés? Comment et quand se concluront les conventions entre l'école siège et les écoles collaborantes? De quelle durée seront les conventions? Ces pôles regrouperont-ils des écoles de même niveau ou seront-ils hybrides, en associant des écoles primaire et secondaire? En revanche, vous aviez déjà répondu à propos d'une base de réseaux ou d'une base interréseaux lors du débat budgétaire. Quel impact la création des pôles territoriaux aura-t-elle sur les plans de pilotage des écoles collaborantes?

Ne serait-il pas utile que les acteurs de terrain soient informés des grandes lignes de cet avant-projet? Dans mon introduction, j'ai relevé une forme d'incertitude dans le chef des enseignants de l'enseignement spécialisé qui travaillent sur la base des ITT avec des enfants à besoins spécifiques intégrés dans l'enseignement ordinaire. Les enseignants et directions de l'enseignement ordinaire attendent un support en provenance de ces futurs pôles, dans le cadre des aménagements raisonnables prévus par le décret du 7 décembre 2017. L'incertitude est mauvaise conseillère, certains imaginent déjà des pertes de compétences et d'emplois. Comme rien n'est clair, la situation apparaît compliquée à la communauté scolaire.

Il faut également informer les parents. Je prends l'exemple d'un élève de sixième primaire bénéficiant de l'intégration et qui s'apprête à rejoindre l'enseignement secondaire. Je vous cite cet exemple en particulier parce qu'il est en effet lié à un changement d'école. Mais même pour toutes les autres années, par hypothèse, on ne discute pas davantage d'une telle intégration au mois d'avril...

Quelle date envisagez-vous pour l'entrée en vigueur de ce décret? Jusqu'ici, vous nous aviez annoncé la date d'avril 2021. Maintenez-vous cette date? Il faudra également élaborer et signer une série de conventions, engager du personnel fixe des pôles. Que prévoyez-vous comme méthodologie de travail? Les délais seront-ils tenus?

Je voudrais aborder une dernière question, plus spécifique, visant quelques projets pilotes, non pas de classes inclusives, mais de classes fonctionnant avec différents moyens provenant, en partie, de l'intégration. Lorsque les pôles seront créés et actifs, les classes inclusives traditionnelles vont certes continuer à exister; mais comment les classes spécifiques, qui mutualisent des moyens provenant des pôles pour avancer, vont-elles, en définitive, fonctionner?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Madame la Députée, je devrai vous faire la réponse la plus frustrante qui soit. Le dossier a effectivement été présenté en séance du gouvernement du 3 décembre dernier et son approbation a été reportée d'une semaine, afin de le compléter d'une série de précisions. Cette réponse est certes frustrante, mais ce report est compréhensible tant le dossier est gros. Il n'est donc pas étonnant que le gouvernement prenne une semaine de plus pour l'approuver. Je ne peux donc ni en dire plus ni répondre à vos questions techniques.

Je me permettrai juste de rappeler que ce chantier, comme l'ensemble des chantiers du Pacte pour un enseignement d'excellence, a été mené en étroite concertation avec la fédération de pouvoirs organisateurs, les organisations syndicales, les fédérations d'associations de parents en tenant compte de la réalité du terrain et de ses

acteurs. Les réunions bilatérales avec les acteurs ont été nombreuses et le texte a été présenté en Comité de concertation du Pacte pour un enseignement d'excellence. La concertation se poursuivra évidemment de manière plus formelle après l'approbation en première lecture de l'avant-projet de décret et avant la saisine de la section législation du Conseil d'État. Je ne peux donc que vous inviter à m'interroger de nouveau.

Mme Marie-Martine Schyns (cdH). – Je ne peux que vous encourager, surtout votre gouvernement, à avancer. Je connais votre bonne volonté, Madame la Ministre. Votre gouvernement a certes avancé, mais je suis vraiment inquiète sur les délais liés à l'approbation du texte, au gouvernement et non au Parlement. Nous pouvons travailler plus vite si à un moment donné il le faut. Ce délai importe surtout pour les familles et pour les écoles qui devront s'organiser autrement et qui disposeront des informations trop tard. C'est vraiment un enjeu important! Personne ne veut d'un report supplémentaire d'un dossier! Toujours est-il qu'il doit être traité dans de bonnes conditions!

Comme il y a encore eu un report au gouvernement, j'imagine que vous êtes en train de travailler sur un calendrier. Dans celui-ci, vous prévoyez aussi une communication, peut-être même après les premières concertations. Il serait intéressant aussi que le Parlement ait le texte un peu plus tôt que d'habitude, car les députés seront tous interpellés sur le sujet. Ce matin, j'étais encore en communication avec un échevin de l'Enseignement qui me disait ce matin ne plus comprendre où en était le dossier: les directeurs de l'enseignement spécialisé ont été informés de certains points, mais pas de tous. Certaines informations circulent, mais aucun texte n'est encore publié. Vous ne pouvez pas aller plus vite que le Conseil d'État et votre gouvernement, mais vous pouvez peut-être dire à vos collègues de ne plus traîner sur ce dossier si vous ne voulez pas que l'inquiétude augmente d'un cran. Il faut absolument dévoiler les différents éléments pour rassurer les acteurs.

2.6 Question de M. Hervé Cornillie à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Création du label «École sportive»»

M. Hervé Cornillie (MR). – Madame la Ministre, votre réponse à ma dernière question sur l'utilisation d'applications sportives dans l'enseignement laissait entrevoir peu de marge de manœuvre en faveur de l'intensification de cette utilisation. Je ne désespère toutefois pas de convaincre de l'utilité de certains outils, notamment dans le cadre de l'évolution individuelle et de l'hybridation de l'enseignement. La création du label «École sportive» semblait quant à lui sur de bons rails. Il a pour but de revaloriser l'éducation

physique et le sport au sein des établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Comme vous me l'aviez indiqué, un des groupes de travail issu du protocole de collaboration conclu le 9 février 2018 entre l'Administration générale de l'enseignement (AGE) et l'Administration générale du sport (AGS) se consacre entièrement à la création du label. Après s'être réuni huit fois, le groupe de travail vous a remis une note résumant ses réflexions et votre cabinet l'étudie depuis le mois de septembre.

Pouvez-vous me communiquer les réflexions du groupe de travail et les conclusions de votre cabinet? Comment avancent les négociations pour l'élaboration du label? Pouvez-vous avancer un calendrier précis de sa mise en œuvre?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Je vous confirme que, dans le cadre du dernier contrat d'administration de la Fédération Wallonie-Bruxelles, l'AGE et l'AGS ont conclu un protocole de collaboration le 9 février 2018 et que six groupes de travail ont été constitués. Le groupe de travail n° 5 «Création d'un label «École sportive»», composé de représentants des deux administrations, s'est réuni à huit reprises. Il m'a proposé, ainsi qu'à ma collègue Valérie Glatigny, de lancer conjointement un appel à projets intitulé «Bouge ton école» dans les écoles fondamentales et secondaires de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé de la Fédération Wallonie-Bruxelles, tous réseaux confondus.

L'appel à projets, qui est actuellement à l'étude, poursuivrait deux objectifs. Le premier est la valorisation des écoles qui, sur la base d'un diagnostic, proposent une amélioration d'un projet existant ou d'un projet innovant. Le second est l'élaboration d'un recueil de bonnes pratiques des activités physiques susceptibles de pouvoir être transposées et pérennisées en milieu scolaire.

La réflexion sur l'élaboration du label et ses contours se poursuit avec les deux administrations, en examinant notamment le risque de développer une compétition entre les écoles et la viabilité budgétaire du projet.

M. Hervé Cornillie (MR). – Vos éléments de réponse sont relativement limités, Madame la Ministre. Comptez donc sur moi pour vous interroger à nouveau sur le sujet. L'excellente initiative du recueil des données et la diffusion des bonnes pratiques sportives de certaines écoles doivent être encouragées. J'examinerai avec attention la description de l'appel à projets. Vos premiers éléments de réponse me suggèrent néanmoins qu'il sera particulièrement intéressant et qu'il offrira quelques perspectives.

2.7 Question de Mme Marie-Martine Schyns à Mme Caroline Désir, ministre

de l'Éducation, intitulée «Maison des maths et du numérique»

Mme Marie-Martine Schyns (cdH). – Lors des débats budgétaires, nous avons noté que l'article de base (AB) 01.08.40 de la division organique (DO) 41 prévoit une subvention de 220 000 euros pour la Maison des maths et du numérique en 2021. Une subvention identique fut accordée en 2020.

À l'origine, ce projet a été créé par un enseignant de Quaregnon avec l'apport de plusieurs partenaires publics et privés. De nombreux enseignants y ont pris part, certains étant engagés comme chargés de mission, d'autres y participant avec leur classe. Les activités étaient particulièrement attrayantes, mais la gestion financière a posé de nombreux soucis. La Région wallonne et la Communauté française ont donc adopté un plan de redressement; en fin de compte, la Maison des Maths a été reprise dans une nouvelle structure appelée «Maison des maths et du numérique», qui a été récemment rebaptisée «Kaleidi». Cet espace se trouve toujours à Quaregnon et est géré par l'ancien directeur général de TechnoCampus, le centre de référence d'Agoria pour la formation aux métiers technologiques.

Madame la Ministre, avez-vous reçu le rapport d'activité de 2020 ou, s'il n'est pas encore disponible, celui de 2019? Pouvez-vous nous les transmettre? Sachant que le confinement a sans doute eu une incidence sur les activités de la nouvelle structure, pouvez-vous dresser l'état des lieux de ces activités au cours des deux dernières années? Quel est l'apport de Kaleidi dans le cadre de la stratégie numérique pour l'éducation en Fédération Wallonie-Bruxelles et vis-à-vis des objectifs de promotion des STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*)? Quelle a été l'incidence des périodes de confinement sur les activités de Kaleidi? La direction a-t-elle pu maintenir un service au bénéfice du public cible? Quels supports la structure peut-elle déployer pour les enseignants dans le cadre de l'hybridation des apprentissages dans les domaines des mathématiques et du numérique? Combien d'animateurs compte la nouvelle équipe?

De quelles zones d'enseignement proviennent les élèves qui fréquentent Kaleidi? De quels soutiens cette ASBL bénéficie-t-elle, outre celui de la Fédération Wallonie-Bruxelles? Par ailleurs, la convention qui la lie à la Région wallonne et à la Fédération Wallonie-Bruxelles prévoit une subvention triennale jusqu'en 2021; vos homologues wallons et vous-même avez-vous pris contact avec les dirigeants de la structure pour évoquer l'avenir du projet, qu'il s'agisse de son financement ou de tout autre aspect?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Kaleidi est une ASBL dont la principale ambition est de renforcer le goût pour les

mathématiques et le numérique afin de promouvoir les métiers STEM. À cet effet, Kaleidi a réalisé des activités dans le domaine des mathématiques et du numérique pour les élèves et leurs enseignants. Elle propose notamment dans ses locaux des «matheliars» dans lesquels les enfants, accompagnés de leurs enseignants, découvrent et manipulent des objets tels que des puzzles, des formes géométriques ou encore des casse-têtes afin de les placer dans une démarche de questionnement et de recherche. L'idée pédagogique sous-jacente est que la manipulation d'objets permet de rendre concrets des éléments conceptuels abstraits.

Outre les animations pour les élèves à partir de la deuxième année maternelle, l'ASBL forme également des enseignants en collaboration avec la Formation continuée des enseignants du fondamental (FoCEF) et le Conseil de l'enseignement des communes et des provinces (CECP). L'association n'effectue pas de sélection dans les écoles et les réservations se font selon l'ordre d'arrivée des demandes. À titre informatif, l'ASBL compte quelque 5 000 jeunes et 400 enseignants participants, dont 16 % proviennent de l'enseignement maternel, 33 % de l'enseignement primaire et 51 % de l'enseignement secondaire. Les écoles participantes proviennent à 69 % de la province du Hainaut, à 12 % de la province de Namur et à 10 % de la Région de Bruxelles-Capitale. En outre, 4 % des écoles viennent du nord de la France. Les rapports d'activité sont accessibles sur www.kaleidi.be.

Dans le contexte de la crise sanitaire, la fréquentation des locaux de l'ASBL a chuté de 54 %. En revanche, les demandes de services à distance ont augmenté, puisque les bénéficiaires des activités ne pouvaient plus se rendre sur place. Je tiens à souligner que Kaleidi a rédigé des fiches descriptives des 45 animations proposées avec, pour chacune, la liste des compétences concernées. Dix de ces animations ont été sélectionnées dans le cadre d'une publication sur www.e-classe.be. Le contenu de ces dix animations est donc offert à distance aux enseignants grâce à des vidéos de présentation.

S'agissant du financement de l'ASBL, en plus de la subvention annuelle de la Fédération Wallonie-Bruxelles destinée à couvrir les frais de personnel, Kaleidi compte plusieurs soutiens privés. Quant à l'équipe, elle est constituée d'un directeur, d'un assistant administratif et de cinq enseignants détachés de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Pour le reste, nous recevons dans les meilleurs délais Thierry Devillez, directeur de Kaleidi, afin de prévoir la suite la plus cohérente qu'il convient de donner à la convention entre Kaleidi et la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Mme Marie-Martine Schyns (cdH). – Madame la Ministre, je suis contente d'entendre que des outils créés par Kaleidi sont disponibles sur e-

classe. Ils seront utiles, car il est nécessaire d'être concret pour permettre d'appréhender l'abstrait. Or, la crise rend impossible la manipulation d'objets sur place; il est donc également bon de disposer de fiches qui peuvent être utilisées en classe.

Par ailleurs, au vu de la taille de la structure, il semble qu'elle soit plus viable qu'elle ne l'était il y a trois ans, lorsqu'elle a connu des problèmes financiers importants. Je vous remercie donc de suivre ce dossier de près.

2.8 Question de Mme Mathilde Vandorpe à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Retours du congé de Toussaint allongé»

Mme Mathilde Vandorpe (cdH). – À la suite du Comité de concertation (Codeco) du 24 octobre, vous avez décidé d'anticiper le congé de Toussaint en organisant trois jours de cours à distance et de le prolonger d'une semaine complète, ce qui représentait une semaine et demie d'absence pour les élèves en dehors des classes. Vous souhaitiez redonner du souffle aux écoles, reconstituer les équipes, mettre en place la fin du trimestre en présentiel pour les élèves de la première année maternelle à la deuxième année secondaire et en mode hybride pour moitié pour les élèves de la troisième à la septième année secondaire, voire le quatrième degré.

Mon propos ne vise pas ici les modalités d'apprentissage: nous y reviendrons une fois que vous aurez reçu des retours conséquents de la part de vos contacts dans les réseaux ou à la suite de l'enquête du Service général de l'inspection (SGI). Je m'attacherai aux effets positifs de cette trêve allongée. Pour cela, il faut des informations fiables. Le 25 novembre, vous répondiez à une question d'actualité de Mme Galant que les chiffres complets ne vous étaient pas encore parvenus.

Dès lors, Madame la Ministre, pouvez-vous dresser un état des lieux précis sur le taux de présence des élèves, des enseignants et autres membres du personnel dans les écoles, sur les trois semaines écoulées depuis le 16 novembre en le comparant avec la situation de la mi-octobre? Certains niveaux – maternel, primaire, fondamental et secondaire – ou types – ordinaires et spécialisés – sont-ils plus touchés que d'autres? Quelle analyse faites-vous de la situation, au vu de ces chiffres? Par ailleurs, vous avez dit à ma collègue, Marie-Martine Schyns, que vous attendiez deux semaines avant d'avoir l'avis des experts. Quels avis avez-vous reçus?

Quelles concertations ont eu lieu pour envisager la suite de l'année scolaire? Quelles décisions ont déjà été prises? À défaut quand le seront-elles? Je découvre çà et là quelques informations dans la presse. Plus précisément, quelles

mesures prendrez-vous ou quels messages ferez-vous passer pour augmenter la présence des élèves? En effet, certains parents craignent d'envoyer leur enfant à l'école, et ce, bien que vous répétiez que «l'école n'est pas le moteur de la pandémie». L'enjeu est capital dans toutes les années d'étude, mais en particulier en troisième année maternelle et dans l'enseignement spécialisé. Dans cette année et dans ce type d'enseignement, les mesures sanitaires sont complexes à mettre en œuvre tant et si bien que les parents préfèrent garder leurs enfants à la maison.

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Comme précisé dans les circulaires 7868 et 7869, une évaluation de la situation a été effectuée le 1^{er} décembre dernier avec les experts sanitaires mandatés par le gouvernement fédéral, en l'occurrence M. Geert Molenberghs et M. Marius Gilbert. Il s'agit donc d'un délai raisonnable pour apprécier l'évolution de l'épidémie. Les experts sanitaires ont besoin d'au moins dix jours pour observer l'effet potentiel d'une reprise de l'épidémie.

Le 2 décembre dernier, cette évaluation a été suivie par une concertation avec les acteurs institutionnels de l'enseignement, à savoir les fédérations de pouvoirs organisateurs, Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE), les organisations syndicales et les organisations d'association de parents. Cette concertation a été l'occasion de procéder à un état des lieux grâce aux retours des différents pouvoirs organisateurs concernant la fréquentation scolaire et l'absentéisme des membres du personnel.

Les chiffres des différentes fédérations de pouvoirs organisateurs et de WBE sont très rassurants en la matière. En tout état de cause, le nombre de contaminations et de mises en quarantaine a été divisé par 15 entre la situation d'avant-Toussaint et la situation actuelle. Force est de constater une certaine stabilité depuis la reprise. Mais si les chiffres concernant les écoles sont rassurants, nous n'en sommes pas encore à un retour à la normale. Le niveau de circulation du virus dans la société reste élevé.

Dès lors, après les différentes concertations, j'ai décidé de maintenir les conditions actuelles, à savoir le code rouge, pour la reprise des cours jusqu'au 15 janvier minimum, date qui nous permettra d'avoir un peu de recul sur la situation après les vacances de Noël. Il s'agissait aussi d'une demande des experts sanitaires, rejointe par tous les acteurs institutionnels de l'enseignement afin d'observer l'évolution de la situation et le respect des mesures par la population lors des fêtes.

Il n'a pas été jugé opportun, ni sur le plan sanitaire ni sur le plan de la continuité des apprentissages, de modifier la durée du congé de détente – ce n'était pas une demande des experts. Bien sûr, cette question doit s'envisager à la lumière de

l'évaluation ultérieure de la situation sanitaire. Vous entendez les inquiétudes de ces derniers jours, avec un nombre d'hospitalisations et de contaminations qui a l'air de se stabiliser. Nous devons donc faire preuve de prudence.

Mme Mathilde Vanderpe (cdH). – Je vous remercie pour ces éléments de réponse qui sont, en effet, assez rassurants. Vous avez omis de préciser le message que vous ferez passer pour encourager la présence des enfants dans les écoles et pour contrer les réticences des parents. Il reste du travail de ce côté. Nous sommes en train de perdre certains enfants.

Vous confirmez que le fonctionnement actuel sera maintenu jusqu'au 15 janvier. Il faudra veiller à ne pas attendre le vendredi 15 janvier pour annoncer un éventuel changement de code le lundi 18 janvier. Vous disposez de deux semaines à l'issue des vacances. En cas de changement, il faudra laisser un peu de temps aux écoles pour s'organiser et informer les parents et les enfants du nouveau mode de fonctionnement, éventuellement en code orange. Faites attention à ne pas prendre tout le monde au dépourvu.

2.9 Question de Mme Mathilde Vanderpe à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Cartographie des acteurs du soutien au numérique éducatif»

2.10 Question de M. Jean-Philippe Florent à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Statut des référents numériques et cartographie numérique»

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

Mme Mathilde Vanderpe (cdH). – Madame la Ministre, vous avez fait paraître le 26 novembre la circulaire 7850 portant sur la cartographie des acteurs du soutien au numérique éducatif. Elle était adressée aux pouvoirs organisateurs (PO), aux directions de tous les réseaux d'enseignement ainsi qu'aux centres psycho-médico-sociaux (PMS). Quand elle m'est parvenue, en lisant votre mot introductif, son contenu m'est apparu opportun en ces temps de déploiement accéléré du numérique dans les écoles.

En feuilletant ses quelque 24 pages, j'ai trouvé la mise en forme attrayante, le type d'information fournie utile pour un enseignant. Mais tout à coup, je me suis aperçu d'une énorme lacune, en faisant le lien avec mes questions sur le soutien aux enseignants de terrain. Il s'agit de la personne ressource numérique, parfois appelée le responsable technique ou pédagogique référent informatique, à ne pas confondre avec les délé-

gués référents numériques, qui assurent une charge d'accompagnement technopédagogique.

À l'analyse, ces personnes ressources sont invisibles aux yeux de la Fédération Wallonie-Bruxelles, leurs périodes étant identifiées sous des codes parfois différents et pas toujours clairs, sans parler des personnes qui sont engagées, même si c'est assez rare, mais cela existe, sur fonds propres des écoles. Je parle bien de ces mains techniques, celles qui œuvrent dans l'ombre, qui font que l'école soit fonctionnelle au quotidien et qui mènent nombre d'actions préventives à cet effet.

Quel déni d'ignorer dans un tel document officiel celles et ceux qui, au quotidien, aident leurs collègues à se former et déployer des solutions techniques ou pédagogiques dans leurs cours. Dès le soir de la publication de cette circulaire, les messages sont tombés sur ma messagerie alors que d'autres tombaient aussi sur les réseaux sociaux, à votre adresse, dans un style très policé, mais qui dénoncent le manque de reconnaissance de leurs engagements depuis tant d'années.

De mon point de vue, une maison se bâtit par la base. Ici, nous assistons à un problème de chronologie. Si nous examinons les besoins essentiels, vous annoncez à la suite de MM. Jeholet et Daerden, qu'il faudrait équiper les enseignants tous les cinq ans en matériel informatique, qu'il faudrait également équiper les élèves et, encore, qu'il faudrait que des conseillers au soutien et à l'accompagnement technopédagogique, de plus en plus nombreux, passent d'école en école ou regroupent des enseignants pour les accompagner dans la scénarisation des apprentissages.

Cependant, au quotidien, qui va accomplir toutes les petites et grandes tâches de la mise en place, de la réparation, des mises à jour des logiciels? Qui va générer les identifiants et mots de passe et les adresses individuelles des élèves? Qui va aider à la rédaction des cahiers de charges pour les futurs équipements des élèves? Qui va configurer chacune des machines, les numéroter, les distribuer, les récupérer? La circulaire ne dit rien en la matière, elle contient même des promesses peu précises.

Un exemple pour illustrer mon propos. Au niveau du support technique des Régions, la circulaire donne l'impression que les acteurs de la Région de Bruxelles-Capitale et de la Région wallonne vont s'occuper de la maintenance et de la réparation du matériel informatique des écoles. Or c'est inexact! Les organismes régionaux cités se chargeront des équipements fournis exclusivement aux lauréats «École numérique» et sur le matériel de la Région wallonne pendant le temps où il lui appartient et avant qu'il ne soit cédé aux écoles. Faut-il rappeler que les nombreuses salles informatiques des plans précédents arrivent toutes hors de ce périmètre de maintenance et

d'entretien, la charge incombant désormais aux seules écoles priées de se débrouiller?

Vous n'ignorez sans doute pas que les PO ont équipé leurs écoles de matériel grâce à leurs subsides ou leurs dotations de fonctionnement, via leurs fonds propres ou par le Fonds d'équipement des écoles qualifiantes, souvent en plus grand nombre que ce qu'ils ont pu recevoir comme lauréats des appels à projets «École numérique».

Deux hypothèses sont imaginables pour ces tâches de maintenance et de réparation. La première est de les externaliser – c'est une idée, entendue lors des débats budgétaires, de vos partenaires de majorité. La deuxième hypothèse, qui s'avère être sans doute la plus réaliste, est que ces tâches seront gérées en interne. Voyons donc par qui. Nul doute que ce sera par des personnes ayant bénéficié de périodes-professeurs certes, mais qui ne sont pas vraiment ces délégués référents numériques qui animent la mise en œuvre de la stratégie numérique au sein d'une école. Dans vos précédentes réponses, vous avez cité les enseignants qui reçoivent quelques périodes. Il s'agit d'abord de pédagogues, et pas des techniciens de maintenance.

Est-ce au semi-bénévolat que la Fédération Wallonie-Bruxelles veut faire appel pour soutenir sa croissance dans le numérique éducatif? Le terrain souhaite des personnes capables d'assurer la maintenance et la réparation rapide du matériel, donc d'un technicien informatique capable de s'occuper du réseau, des PC, du câblage, de la connexion wifi, etc. Il s'agit de personnes qui ne doivent pas attendre de recevoir quelques périodes-professeur issue du nombre total de périodes professeurs (NTPP) selon le bon vouloir de leur PO. Ces affectations varient donc d'une année à l'autre. Ces personnes, en fait, attendent de faire partie du cadre non chargé de cours. Un profil minimal pourrait d'ailleurs être défini et il tiendrait plus du technicien informatique ou réseau que du pédagogue. Avez-vous rencontré récemment des personnes ressources en charge du numérique, dans le respect de la distanciation et des gestes barrières? Vous êtes-vous dès lors rendu compte que de l'équipement informatique, un réseau, des écoles nécessitent une attention technique de tous les instants?

De même avez-vous pris conscience que fournir un équipement aux élèves et aux enseignants ne sert à rien si, lorsqu'il tombe en panne, rien n'est proposé? Certes, il est nécessaire d'apprendre aux enseignants à se servir de ce matériel et de renforcer leurs compétences en technopédagogie pour qu'ils intègrent le numérique au service des apprentissages, mais des supports plus importants doivent être fournis afin d'accélérer la dynamique de l'intégration du numérique dans les classes. Si personne n'est là pour que la technique ne soit pas un problème ou un frein à l'enseignement, à quoi cela sert-il?

En conclusion, allez-vous prendre en compte la gestion des besoins quotidiens des écoles en matière technique, tout en poursuivant l'amplification de l'accompagnement technopédagogique des enseignants? Si vous voulez fixer des priorités à l'éducation au et par le numérique, il est temps de trouver des réponses et de revoir certaines priorités !

M. Jean-Philippe Florent (Ecolo). – Madame la Ministre, à la suite de la lecture de la circulaire 7850, je souhaite revenir sur la discussion que nous avons eue lors des débats budgétaires sur le rôle et le statut du référent numérique. Dans cette circulaire, qui reprend la cartographie des acteurs du soutien au numérique éducatif, le profil de référent numérique n'apparaît nulle part, ce qui a posé quelques questions chez certains d'entre eux. Sans aller jusqu'à parler de déni, je préfère vous inviter à préciser l'articulation que vous envisagez entre les fonctions des acteurs définis présents dans cette cartographie et celles des référents numériques. Pouvez-vous indiquer quelle place précise est prévue pour ces derniers? Comment articuler leur rôle, essentiel sur le terrain, avec le reste du dispositif?

La réflexion a-t-elle eu lieu sur la possibilité, que vous aviez évoquée lors de nos travaux budgétaires, de lever l'obligation des 15 ans d'ancienneté pour être nommé en tant que référent numérique? Un calendrier a-t-il été réalisé? Quels textes légaux faudra-t-il modifier? Quelles balises prévoyez-vous afin d'encadrer ce personnel?

Vous nous aviez aussi fait part de l'engagement de quarante conseillers technopédagogiques pour, entre autres, aider les écoles à faire l'acquisition d'une plateforme numérique. Il faut cependant acter que la plupart des écoles, suite à la crise sanitaire, ont dû s'équiper. C'est donc sans doute le reste des missions qui semble plus prometteur. Comment comptez-vous organiser la collaboration entre les référents numériques et les quarante conseillers technopédagogiques? Comment éviter les éventuels doublons?

Enfin, la Fédération Wallonie-Bruxelles, en collaboration avec les Régions, possède-t-elle une cartographie des écoles portant sur leur connectivité, leur réseau informatique câblé, leur wifi ou la qualité de leur équipement? Vous avez fait remarquer que dans les régions plus rurales, la connectivité n'est pas facile. L'enseignement hybride a quelque peu été mis à mal en raison de ce type de paramètres.

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Cartographier uniquement les opérateurs institutionnels n'implique évidemment pas un manque de considération envers les personnes ressources de chaque établissement qui sont par ailleurs innombrables. Cette cartographie poursuit une double ambition: d'abord, centraliser et diffuser l'information relative aux acteurs du soutien du numérique éducatif qui était jusqu'alors éparse

et sous diverses formes. Ensuite, et comme le souligne la circulaire, cette cartographie est une première étape en vue d'atteindre un des objectifs de la stratégie numérique pour l'éducation, organiser la complémentarité des missions de support et leur coordination afin d'apporter des réponses rapides et directes aux enseignants en matière numérique.

Il importe donc de préciser que le rôle aussi essentiel que complémentaire des délégués référents au numérique est de diffuser l'expertise numérique dans leur établissement et d'établir un cadre collectif pour les projets numériques. Cette mission a été instituée lors de la réforme de la carrière des enseignants et fait partie des objectifs collectifs dont les thématiques sont, le cas échéant, prises en charge par l'établissement scolaire qui confie la charge à un ou plusieurs membres du personnel. Il est donc loisible, à la discrétion de la direction, d'accorder et d'accréditer un nombre d'unités NTTP à un ou plusieurs enseignants qui occuperont ce rôle, en fonction des besoins.

La question de l'ancienneté requise est venue sur la table lors de discussions récentes et l'hypothèse d'un régime d'ancienneté spécifique pour les délégués numériques est intéressante. Les délégués référents au numérique peuvent obtenir le soutien des opérateurs institutionnels du numérique éducatif pour mener à bien leurs missions.

Notons que certains de ces opérateurs précisent dans la cartographie que l'identification des personnes ressources de l'établissement, référents numériques informatiques, doit être communiquée lors de toute demande d'intervention. Ce rôle complémentaire, tel que présenté, est distinct de celui d'un conseiller technopédagogique compte tenu de ses missions spécifiques: assurer l'accompagnement concernant les stratégies relatives au numérique inscrites dans le plan de pilotage, dans le contrat d'objectifs des établissements et veiller au développement des écosystèmes numériques des écoles; veiller prioritairement au développement de l'équipement minimal standard pour toutes les écoles; analyser le déploiement de l'équipement et de l'infrastructure numériques; enfin, analyser les besoins d'accompagnement et de formation aux compétences numériques au sein des écoles.

La cartographie a été réalisée en collaboration avec les opérateurs régionaux. Dès lors, la fiche relative aux conseillers «École numérique» précise que ces derniers interviennent prioritairement dans les projets portés par la Région wallonne. Mais ils interviennent dans d'autres cas. Notamment celui de conseil pour la mise en place d'une connectivité de l'établissement afin de le relier par la voie publique. Globalement, Madame Vandorpe, je vous rappellerai que le gouvernement a injecté des montants très importants dans la stratégie numérique et lui a donné un coup d'accélérateur majeur. Et même si la crise sanitaire a joué un rôle dans ce choix, l'action du gou-

vernement en la matière a été bien plus volontariste que celle des exécutifs précédents. Tout n'est certainement pas encore parfait, mais le monde ne s'est pas fait en un jour.

Enfin, rappelons que dans le cadre des travaux relatifs aux bâtiments scolaires, des bâtiments adaptés à une école du 21^e siècle, une enquête est prévue en vue d'établir un relevé du patrimoine scolaire, d'évaluer la capacité scolaire des infrastructures et d'apprécier l'état des bâtiments. Cette enquête portera également sur l'infrastructure numérique, dont le réseau informatique, l'accès à internet et les équipements numériques. Cela relève du ministre Daerden, mais cela nous sera également utile.

Mme Mathilde Vandorpe (cdH). – Madame la Ministre, nous sommes bien entendu tous d'accord qu'un coup d'accélérateur a été mis, même si les exécutifs précédents n'avaient pas nécessairement les mêmes marges de manœuvre budgétaires, notamment par rapport au cadre européen. Il me paraît quand même vraiment indispensable de distinguer les personnes ressources des référents numériques, voire des responsables informatiques, même si parfois une même personne assume les trois casquettes. Le fait d'utiliser parfois maladroitement ces termes amène encore un flou artistique. Vous reconnaissez l'importance du soutien des personnes ressources. Cependant, cette fonction n'a pas de statut et donc pas d'heures de prestation reconnues. L'investissement de ces bénévoles et de ces enseignants semble oublié. Ils n'ont pas l'impression d'être reconnus. Une sorte de silence pèse donc sur le sujet.

Ce sont bien les personnes ressources qui sont en première ligne et qui ont la possibilité d'intervenir tout de suite en cas de problème informatique. Aujourd'hui, elles sont sur la brèche: les horaires sont surchargés et beaucoup plus de bénévolat est demandé. Leur motivation survit, mais leur énergie s'épuise sans réelle modification de la situation.

J'aimerais partager encore un retour du secteur. Il ne faut peut-être pas mettre la charrue avant les bœufs. En effet, l'école numérique demande clairement du matériel, mais elle a surtout besoin de personnes motivées et formées, nécessaires à la mise en place du projet sur le terrain. Dans le catalogue de formations indispensables, aucune proposition de création de profil, aucune réserve de recrutement, n'est prévue. Il faut agir maintenant. Ensuite, il sera trop tard. C'est aujourd'hui qu'il faut former cette première ligne pour qu'elle soit motivée, efficace et reconnue.

M. Jean-Philippe Florent (Ecolo). – Effectivement, Madame la Ministre, il sera extrêmement intéressant d'établir une cartographie pour obtenir un diagnostic de nos écoles. Cette accélération numérique dans les établissements scolaires, qui avait déjà commencé avant la crise

sanitaire, pose aussi des problèmes de ressources humaines. Vous en êtes consciente et il serait faux de dire que la Fédération Wallonie-Bruxelles n'a rien fait. Les moyens qui ont été mis en œuvre pour cette stratégie numérique sont quand même très importants. Simplement, les réformes numériques nécessitent des solutions qui concernent d'une part la création de statuts et d'autre part des formations du personnel.

2.11 Question de Mme Marie-Martine Schyns à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Inspection des cours de langues modernes dans l'enseignement fondamental»

Mme Marie-Martine Schyns (cdH). – Les référentiels des cours de langues modernes dans l'enseignement primaire ont été modifiés en mars 2018, en attendant leur détermination par le gouvernement et l'entrée en vigueur des nouveaux référentiels du tronc commun en 2022. Aujourd'hui, la seconde langue est dispensée dès la troisième année primaire en Région de Bruxelles-Capitale et dans les communes à facilités, et dès la cinquième année primaire dans les autres zones. La Déclaration de politique communautaire (DPC) prévoit un débat public sur les langues. Je lis dans l'ordre du jour du Conseil des ministres du 12 novembre qu'une note d'orientation a été présentée.

Ces éléments m'amènent à vous interroger sur l'inspection des cours de langues modernes dans l'enseignement primaire. Il apparaît qu'aujourd'hui, il ne subsiste qu'un seul inspecteur de langues modernes pour l'enseignement fondamental sur tout le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les compétences linguistiques de ce dernier sont restreintes à l'anglais et à l'allemand.

Dans un Comité de concertation de base (CoCoBa) extraordinaire lié à la négociation concernant les avant-projets d'arrêté relatifs au recrutement et à la désignation à titre provisoire d'inspecteurs, l'un des syndicats a fait remarquer qu'il était initialement prévu de recruter dix-huit inspecteurs provisoires, alors qu'un poste présent lors des deux dernières réunions du CoCoBa semblait avoir disparu. Il s'agit justement du poste d'inspecteur de deuxième langue moderne dans l'enseignement fondamental.

Selon le PV dont j'ai pu obtenir copie, il semble qu'il s'agisse d'un refus du gouvernement et que seules les fonctions pour lesquelles il n'y a plus aucun inspecteur soient ouvertes au recrutement à titre provisoire. Le procès-verbal affirme en effet que le second poste ne sera pas ouvert étant donné qu'il y a déjà un inspecteur en ce qui concerne les langues dans l'enseignement fondamental. Néanmoins, dans le cadre d'une demande d'évaluation pédagogique d'un membre du per-

sonnel ou d'un suivi de plaintes concernant un enseignant en néerlandais ou dans une école en immersion néerlandaise – l'immersion occupe une place toujours plus importante –, étant donné que l'inspecteur subsistant ne maîtrise pas cette langue, aucun suivi sérieux ne peut être assuré.

Dans le contexte que je viens de décrire, il apparaît un peu incongru qu'aucun membre du Service général de l'inspection (SGI) ne puisse assumer des missions essentielles d'inspection. À moins que l'on estime que le néerlandais est moins essentiel... Je suis sûre que vous n'êtes pas de cet avis. Madame la Ministre, pouvez-vous confirmer cet état de fait? Le gouvernement a-t-il revu sa copie, peut-être à la suite du CoCoBa? Dans la négative, comment le SGI pourra-t-il concrètement assumer la continuité des services lorsqu'une demande d'évaluation d'un enseignant de néerlandais se présentera? Faut-il voir un lien entre ce point précis concernant l'inspection et le report du tronc commun en 2022, voire d'ailleurs le fait que la question des langues ne sera traitée qu'en 2023?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Conformément à l'article 11 § 1^{er} 1° de la loi organique du 19 décembre 1974 organisant les relations entre les autorités publiques et les syndicats des agents relevant de ces autorités, le CoCoBa que vous évoquiez a été convoqué uniquement dans le cadre du projet d'arrêté fixant le nombre d'inspecteurs au sein du SGI, projet d'arrêté en cours d'adoption par le gouvernement. Il s'agit d'appliquer la réglementation susmentionnée en vue de la remise d'un avis de ce comité, mais aussi de l'accomplissement d'une formalité nécessaire. Si l'habilitation conférée par le gouvernement se cantonnait ainsi exclusivement à ce projet d'arrêté, comme le précise le PV du CoCoBa du 25 novembre dernier, il ne vous aura pas échappé que les projets d'arrêtés relatifs au recrutement d'inspecteurs provisoires et aux profils de compétences ont été communiqués aux membres du CoCoBa à titre informatif.

Par ailleurs, ceux-ci ont été soumis à la négociation syndicale réglementairement prévue dans la procédure d'adoption des textes proposés par le gouvernement. Il me semble essentiel et extrêmement sain de ne pas déplacer le débat de négociations officielles entre les organisations syndicales et le gouvernement vers un CoCoBa dans lequel le gouvernement n'est pas représenté. Les trois projets d'arrêtés précités sont aujourd'hui soumis à l'avis de la section de législation du Conseil d'État.

Madame la Députée, vous comprendrez qu'il est dès lors prématuré de préjuger de la répartition finale des postes que le gouvernement adoptera et des adaptations auxquelles il pourrait procéder. Le choix opéré par le gouvernement dans les recrutements à titre provisoire vise à pourvoir les fonctions vacantes à très brève échéance et dont le

niveau de criticité est élevé. En l'occurrence, cela ne concerne donc pas la fonction que vous mettez en exergue. Cependant, en cas d'urgence, le décret prévoit que l'inspectrice générale coordinatrice peut tout à fait confier cette mission à un membre du SGI chargé du contrôle des cours de langues germaniques aux degrés inférieur ou supérieur de l'enseignement secondaire ordinaire.

Mme Marie-Martine Schyns (cdH). – Je vous remercie, Madame la Ministre, pour cette réponse qui fait appel à des notions juridiques. En effet, les projets d'arrêtés étaient remis à titre informatif au CoCoBa. Ce n'est pas parce que les membres de ce dernier n'ont pas un avis spécifique à remettre qu'ils n'ont pas envie de donner leur avis sur cette question ou, du moins, de prendre part au débat. J'entends bien que le gouvernement décidera de la répartition finale. Mais, à l'heure actuelle, je m'étonne que le «niveau de criticité élevé» ne soit pas atteint à vos yeux en ce qui concerne cette fonction.

Je comprends que la priorité soit donnée aux secteurs où la pénurie est la plus grande, par exemple dans le qualifiant en hôtellerie – je crois me souvenir qu'il s'agit de l'un des secteurs où la situation est complexe – ou dans tout autre domaine technique. Mais, dans ce cas-ci, on pourrait tout de même qualifier la situation de problématique: il y a un inspecteur en langues, mais il ne maîtrise pas le néerlandais. J'entends que l'inspectrice générale peut demander à un inspecteur dans le degré inférieur de s'en charger, et je conçois que cela soit une solution pour certains cas spécifiques. Toutefois, dans le cadre de l'arrivée de la seconde langue dans le tronc commun, il me semble qu'il faudra aller plus loin.

2.12 Question de Mme Mathilde Vanderpe à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Point sur les recrutements au Service général de l'inspection (suivi)»

Mme Mathilde Vanderpe (cdH). – Madame la Ministre, certains points de ma question se recouperont peut-être avec les questions précédentes, surtout en ce qui concerne le Comité de concertation de base (CoCoBa). Ayant pris note de l'examen en gouvernement des différents avant-projets d'arrêté relatifs au cadre du Service général de l'inspection (SGI) et des négociations y afférentes, je reviens sur le dossier des inspecteurs faisant fonction et des futures inspections temporaires, évoquées dans l'une de mes questions au mois d'octobre dernier. Les avant-projets d'arrêté portaient notamment sur le nombre d'inspecteurs à désigner à titre provisoire et sur leurs profils de fonction.

Lors du CoCoBa exceptionnel du 25 novembre 2020, une des organisations syndicales a proposé une mesure transitoire concernant les

inspecteurs faisant fonction qui ne seront pas nommés en vertu de l'article 162 du décret du 8 mars 2007 relatif au service général de l'inspection, au service de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française, aux cellules de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française et au statut des membres du personnel du service général de l'inspection et des conseillers. Selon les estimations, ils sont encore 43 dans ce cas.

Le chapitre IV du nouveau décret «Inspection», soit le décret du 10 janvier 2019 relatif au service général de l'inspection traite de la certification donnant accès au stage à la fonction de promotion d'inspecteur. L'article 27 précise: «À l'issue de la défense du dossier visée à l'article 26, alinéa 2, le jury de l'épreuve de certification statue, hors la présence du candidat, sur la délivrance d'une attestation d'échec ou de réussite. L'épreuve est considérée comme réussie si le candidat a obtenu au moins 60 % des points au total de l'ensemble de l'épreuve. Le jury est également chargé d'établir un classement, par fonction, des candidats pour lesquels une attestation de réussite a été délivrée. Le classement ainsi établi, par fonction, correspond à une réserve par fonction, d'une durée de validité de quatre ans à dater de la date à laquelle le classement a été établi pour la fonction concernée».

L'idée de cette organisation syndicale est que le gouvernement puisse prendre une mesure transitoire supplémentaire analogue à celle prévue dans le décret du 12 juillet 2012 modifiant le décret du 8 mars 2007 relatif au service général de l'inspection, au service de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française, aux cellules de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française et au statut des membres du personnel du service général de l'inspection et des conseillers pédagogiques. Ce dernier, avec l'insertion d'un article 173bis visant les inspecteurs faisant fonction au sein du SGI, dispose en substance que ces inspecteurs conservent leur poste au SGI si et seulement s'ils ont réussi l'épreuve de certification, sans devoir être classés en ordre utile dans la réserve.

Le procès-verbal du CoCoBa indique que le représentant de l'autorité publique relayerait cette proposition au gouvernement.

Madame la Ministre, quelle position le gouvernement a-t-il adoptée concernant cette proposition syndicale? Il s'agirait de s'inspirer de la disposition de juillet 2012 pour permettre aux inspecteurs faisant fonction d'entrer dans le cadre avant le 1^{er} septembre 2023? Ne serait-il pas plus efficient que des inspecteurs qui font fonction depuis 2013 puissent dans les conditions ainsi définies entrer dans le cadre effectif, afin de garantir une continuité du service public, ces personnes étant en fonction depuis quatre à neuf ans

et formées au travail qu'elles effectuent au quotidien?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – L'entrée en vigueur du décret du 10 janvier 2019 relatif au service général de l'inspection a profondément bouleversé les missions confiées au service. L'âge moyen des membres du SGI ayant augmenté ces dernières années et l'absence de tout recrutement pérenne depuis 2013 ont rendu essentielle la mise de place de diverses procédures de recrutement cette année. À cet égard, le gouvernement a décidé de lancer concomitamment une procédure de recrutement d'inspecteurs à titre provisoire et, surtout, une procédure de recrutement d'inspecteurs à titre définitif, permettant de stabiliser durablement l'effectif du SGI.

Comme je viens de l'indiquer à Mme Schyns, le CoCoBa a été convoqué uniquement dans le cadre du projet d'arrêté fixant le nombre d'inspecteurs au sein du SGI. Ce projet d'arrêté est en voie d'adoption par le gouvernement. Il s'agit d'adapter la réglementation à la suite de la remise de l'avis du CoCoBA, mais aussi d'accomplir une formalité nécessaire. Il me semble essentiel et sain de ne pas déplacer le débat portant sur des négociations officielles entre les organisations syndicales et le gouvernement vers un CoCoBA où le gouvernement n'est pas représenté.

Lors de la négociation syndicale officielle relative au recrutement des inspecteurs à titre provisoire, à l'issue de laquelle les organisations syndicales ont remis à l'unanimité un avis favorable, il a été clairement annoncé que le décret serait appliqué *stricto sensu*. En effet, le législateur a prévu plusieurs aménagements décrets portant spécifiquement sur la situation des inspecteurs faisant fonction. Ces derniers pourront entre autres être dispensés de l'épreuve d'admission à la formation initiale, sous réserve d'une évaluation positive ou encore être dispensés de certains volets de la formation initiale. Par ailleurs, ces inspecteurs continueront de bénéficier de leur désignation à titre provisoire jusqu'à l'arrivée des nouveaux inspecteurs stagiaires. Pour éviter de léser un certain nombre d'inspecteurs faisant fonction, le calendrier prévisionnel établi dans le cadre du recrutement à titre définitif tiendra compte de cet élément pour que l'entrée en stage d'inspecteurs n'intervienne pas avant la date du 1^{er} septembre 2022. À ce stade, il n'est donc pas envisagé de modifier ledit décret par l'instauration d'une clause dérogatoire.

Mme Mathilde Vandorpe (cdH). – Je vous remercie pour ces éléments de réponse. De nombreuses personnes se sont impliquées dans l'élaboration du Pacte pour un enseignement d'excellence et dotées de mandats importants. D'un point de vue humain, ils ne comprennent pas trop le système qui se met en place, même si cer-

tains éléments de votre réponse sont de nature à les rassurer.

Je reviendrai vers vous avec une question écrite sur l'aspect plus technique de la mesure: le nombre global d'inspecteurs repris dans le nouveau cadre et les deux limites fixées par le cadre fluctuant entre une limite basse de 65 % et une limite haute de 75 %. Il y a lieu de clarifier ces points pour éviter de revivre des situations connues les années précédentes, à l'occasion d'autres changements. Les acteurs de terrain sont en attente de réponses claires leur permettant de faire leur travail correctement.

2.13 Question de M. Christophe Clersy à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Applications sportives dans les écoles»

2.14 Question de M. Jean-Pierre Kerckhofs à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Cours d'éducation physique pour les options "Sport"»

2.15 Question de M. Thierry Witsel à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Activités sportives à l'école»

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

M. Christophe Clersy (Ecolo). – Madame la Ministre, le sport à l'école reste encore une question trop peu évoquée dans cette crise sanitaire. Pourtant, la pratique sportive est nécessaire à nos jeunes et encore plus pour celles et ceux qui ne pratiquent pas de sport en dehors du milieu scolaire.

Au-delà du bénéfice direct pour la santé, le développement du sport à l'école contribue à combattre les risques d'obésité ou d'affections liés à la sédentarité. Un autre argument plaide pour une introduction plus offensive de l'éducation physique à l'école: cette discipline augmenterait les performances scolaires, tout en améliorant les comportements de jeunes «mieux dans leur peau», un thème particulièrement d'actualité durant cette période de crise sanitaire, comme le révèlent plusieurs enquêtes. Le sport à l'école est d'autant plus important aujourd'hui puisque de nombreux cours se donnent de manière hybride.

Quel rôle pourraient jouer les applications sportives dans le cadre des cours d'éducation physique? Quelles mesures avez-vous prises afin d'encadrer les initiatives en la matière? Hors du contexte de crise, quelles ont été les mesures prises pour que des applications puissent servir de point d'appui et que des devoirs en éducation physique puissent voir le jour et ainsi développer la

pratique sportive? Quelle est votre analyse politique des initiatives qui ont vu le jour en la matière?

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – Madame la Ministre, les cours d'éducation physique sont actuellement suspendus pour raisons sanitaires, ce qui est assez compréhensible même si, pour les sections ordinaires, cela peut poser des difficultés. Néanmoins, certaines sections dites sport-étude ou orientation éducation physique dans le cadre des techniques de transition sont ainsi amputées d'une partie importante de leur programme hebdomadaire, ce qui est évidemment ennuyeux. Les retards dans l'acquisition de ces compétences deviennent considérables. Il me revient du terrain que des solutions partielles pourraient être envisagées pour ces sections.

Premièrement, la grande majorité des terrains de sport ne sont pas utilisés par le grand public, puisque le sport amateur est actuellement interdit, et les écoles. Si seules les sections éducation physique les utilisaient, il serait tout à fait possible de pratiquer différentes activités, en respectant la distanciation, car ces installations sont en général de grandes dimensions. Deuxièmement, la récente réouverture des piscines décidée par le Comité de concertation permettrait également de les utiliser dans des conditions de sécurité jugées optimales.

Dans ces conditions, ne serait-il pas envisageable de permettre à ces sections de reprendre leurs activités plusieurs heures par semaine, en se montrant prudent et en respectant les distances physiques ainsi que les mesures sanitaires appropriées?

M. Thierry Witsel (PS). – Madame la Ministre, le 22 septembre dernier, je vous ai interpellé à propos du sport numérique à l'école. Nous en convenons toutes et tous, le sport, comme l'école, est un vecteur de démocratie, de création de liens, de fédération d'énergie et de mixité sociale. Le sport à l'école est indispensable au développement harmonieux de chacun.

Les cours d'éducation physique et sportive ont été impactés par le code rouge dans les écoles. J'ai pu lire dans la circulaire 7816 «Covid-19 – Organisation de la vie scolaire en contexte de crise sanitaire – suite du Comité de concertation (CODECO) du 30 octobre 2020», que le sport à l'école est à l'arrêt. Cette circulaire précise que «les cours sont suspendus et peuvent être remplacés par des activités éducatives en classe avec l'enseignant d'éducation physique».

Au sein des établissements, les enseignants d'éducation physique sont assez démunis face à cette situation. Les organisateurs des sports scolaires cherchent une solution. L'arrêt de toute activité physique est malheureux, sachant que les jeunes ne font déjà plus de sport en activité extrascolaire, car la majorité des disciplines sont à l'arrêt. Il est essentiel de trouver une solution pour maintenir une activité physique chez les jeunes.

Vous avez cependant précisé vous-même dans la presse que cette situation n'empêchera pas les professeurs de proposer une marche à l'extérieur.

La technologie nous permet d'utiliser des services numériques par lesquels les professeurs peuvent animer des cours et assurer le suivi de leurs élèves qui pratiquent à domicile. Pendant le premier confinement, 64 écoles ont utilisé cette application gratuitement. C'était une initiative remarquable. Le sport numérique me semble être une piste intéressante pour lutter contre l'arrêt du sport durant cette crise sanitaire.

Nous avons reconnu l'intérêt de ce type de dispositif et identifié quelques écueils potentiels, dont le coût. Or, pour certaines écoles, ce coût peut être compensé intégralement, soit par un remboursement de la mutuelle, soit par un remboursement si l'élève est déjà affilié dans un club sportif. J'ignorais ce détail avant de vous avoir interrogée en septembre.

Nous sommes conscients que la situation actuelle et le code rouge ne sont que provisoires et je sais que vous êtes attentive à trouver les meilleures solutions pour le bien-être des élèves et des enseignants.

M. Pascal Lafosse, président de l'organe représentatif de l'enseignement communal et provincial secondaire, a déclaré qu'il était urgent de mettre en place une stratégie globale pour cette année scolaire et préparer la transition vers l'année prochaine.

De plus, les experts médicaux insistent sur la nécessité de prendre l'air et d'éviter de rester en groupe dans des endroits fermés. L'impact sur la santé mentale et physique de l'élève, à court et moyen termes, sera important. C'est ce que précise M. Alexandre Mouton, chargé de cours en sciences de la motricité de l'Université de Liège. Cela impacte également les maladies chroniques ainsi que les résultats scolaires.

Madame la Ministre, qu'en est-il de la mise en œuvre de cette circulaire? Pouvez-vous nous préciser quelles sont les autres activités éducatives? Avez-vous eu des retours des enseignants ou des écoles, qu'ils soient positifs ou négatifs? Avez-vous réfléchi à un autre moyen de faire du sport à l'école, notamment en développant le sport numérique? Avez-vous eu des contacts avec des acteurs numériques afin de trouver une solution rapide à court terme et une solution adaptée à plus long terme? Est-il possible, dans un premier temps, de faire passer le paiement d'applications de ce type sous les subventions Manolo pour toutes les écoles?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Je suis bien consciente de l'importance d'une activité sportive régulière pour nos enfants et nos jeunes, surtout en cette période de confinement où les activités et les distractions sont fortement limitées. Pour rappel, l'ensemble

des établissements relevant des secteurs culturel, festif, sportif, récréatif et événementiel sont fermés au public.

S'agissant des infrastructures sportives, dont les piscines, et conformément aux décisions du Comité de concertation (Codeco), il est depuis le 28 novembre fait exception à l'interdiction de fréquentation pour les groupes d'enfants jusqu'à l'âge de douze ans accomplis dans le cadre des activités scolaires et extrascolaires de l'enseignement obligatoire et dans le cadre de l'accueil des stages et des camps sportifs. Les entraînements et compétitions professionnels bénéficient également d'une exception. Enfin, certaines activités autres que sportives peuvent avoir lieu pour autant qu'elles soient autorisées par les dispositions de l'arrêté ministériel du 28 octobre 2020 portant des mesures d'urgence pour limiter la propagation du coronavirus COVID-19 et par les protocoles applicables.

Au-delà de l'enseignement, c'est donc bien l'ensemble des activités sportives des plus de douze ans, sports professionnels non compris, qui se trouvent à l'arrêt. Sur la base des dispositions adoptées par le Codeco et après évaluation de la situation avec les experts sanitaires et les acteurs institutionnels de l'enseignement, j'ai décidé de maintenir le code rouge dans l'enseignement au moins jusqu'au 15 janvier prochain.

Ce code rouge implique que les cours d'éducation physique sont autorisés dans l'enseignement fondamental selon les conditions reprises dans la circulaire 7817 qui a été adaptée aujourd'hui et qu'ils sont suspendus dans l'enseignement secondaire selon la circulaire 7816. Cette dernière prévoit également que des activités éducatives encadrées par les professeurs d'éducation physique peuvent être organisées en classe à la place.

J'ai expliqué les raisons de cette suspension il y a quinze jours, lors d'une précédente réunion de notre commission de l'Éducation. Je n'y reviendrai donc pas. Il s'agit évidemment d'une décision difficile, mais elle a été prise dans une perspective de gestion proportionnée du risque et elle répondait à une demande issue de la consultation avec les acteurs de l'enseignement.

Comme précisé dans les circulaires parues ce matin, il n'est pas interdit d'organiser la sortie d'une classe pour une activité en plein air comme une promenade dans le parc ou le quartier dans le voisinage d'une école.

Les cours d'éducation physique ont donc bien été suspendus dans l'enseignement secondaire et il n'est pas question de les organiser en stratégie hybride ou de donner des devoirs ou des exercices évalués aux élèves. Par ailleurs, j'attire votre attention sur le fait que, si les assurances scolaires couvrent les activités sportives effectuées dans le cadre d'un cours d'éducation phy-

sique, cela cesse d'être le cas lorsque ce cours est suspendu.

S'il ne l'était pas, la couverture dépendrait de la police d'assurance contractée par le pouvoir organisateur. Il conviendra donc d'être vigilant sur ce plan en cas de levée de la suspension des cours et de possibilité d'organiser des cours d'éducation physique à distance. Rien n'empêche cependant les professeurs d'éducation physique de recommander aux élèves d'observer une activité physique régulière.

S'agissant plus particulièrement des sections sport-études pour lesquelles une telle suspension a des répercussions directes sur le suivi des études, un groupe de travail s'est réuni et a arrêté hier un protocole spécifique qui a directement été intégré dans les circulaires du jour. C'est donc avec joie que je peux vous dire, Messieurs les Députés, que le sport-études pourra reprendre dans le respect de conditions sanitaires strictes prévues dans les circulaires.

Enfin, nous avons déjà mené un débat sur la gratuité scolaire. Les applications numériques et leur utilisation peuvent être considérées comme un droit d'accès aux activités scolaires, culturelles et sportives qui s'inscrivent dans le projet pédagogique du pouvoir organisateur ou en tant que «livre, équipement, outillage», mais les dispositions en la matière prévoient qu'aucun fournisseur, aucune marque de fournitures scolaires, de tenues vestimentaires ou sportives et aucun visuel ne peut être imposé.

Il est possible de travailler avec une application sportive si une liste de plusieurs applications est fournie, laissant ainsi le choix à chaque parent de l'une ou l'autre solution. Une telle application ne peut être imposée et son utilisation doit rester facultative. Un élève ne pourrait être sanctionné en cas de non-acquisition de ladite application.

M. Christophe Clersy (Ecolo). – Je vous remercie, Madame la Ministre, pour l'ensemble des précisions que vous venez d'apporter. En ce qui concerne les applications, j'étais comme vous inquiet par rapport à leur caractère potentiellement discriminatoire. Il faut cependant relativiser. D'une part, beaucoup de ces applications n'utilisent pas internet. D'autre part, comme l'a évoqué M. Witsel, des remboursements de la mutuelle sont prévus. Il y a peut-être lieu de travailler sur le cadre que vous avez mentionné.

Des éléments nouveaux sont à prendre en compte. La crise sanitaire a fait apparaître une baisse significative du nombre d'affiliations dans les clubs sportifs. Or, il faut éviter que certains jeunes ne plongent dans la sédentarité. Parallèlement, pendant le confinement, d'autres jeunes se sont découvert une passion pour le sport. Ces devoirs en éducation physique que j'évoquais avec les applications pourraient constituer une manière de les fidéliser. Il y a là d'importants enjeux de santé publique.

Je conclurai avec un troisième point qui m'inquiète beaucoup. Vous avez aujourd'hui évoqué le cadre réglementaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans d'autres pouvoirs organisateurs, la situation est différente et des initiatives voient le jour. Je crains qu'il y ait à terme une potentielle distorsion entre ce qui est d'application dans le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles et dans d'autres réseaux d'enseignement. Il y a lieu d'entamer une réflexion par rapport à ces pratiques nouvelles et sans doute d'adapter le cadre.

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – Madame la Ministre, votre réponse est une bonne nouvelle pour le sport-étude ou les sections d'éducation physique dans l'enseignement technique de transition. Je demanderai à votre collaborateur la référence précise de la circulaire. Si elle date d'aujourd'hui, j'imagine que vous ne la connaissez pas par cœur. Vous m'avez appris quelque chose par rapport aux piscines. J'ignorais qu'elles étaient interdites pour les classes du secondaire.

Vous avez parlé d'une autorisation éventuelle pour les stages et les camps sportifs. Or, les camps de ce genre sont justement organisés dans les sections d'éducation physique. Cela peut donc constituer une solution partielle. Je conçois que le fait qu'il n'y en ait pas pour les autres élèves soit problématique, mais je comprends les contraintes sanitaires auxquelles vous êtes soumise.

M. Thierry Witsel (PS). – Je vous remercie, Madame la Ministre, pour vos éléments de réponse qui me paraissent très détaillés. À l'instar de mes deux collègues, je pense qu'il est important de trouver des solutions et de s'adapter à ce que nos jeunes vivent à l'heure actuelle, notamment grâce à cette application numérique. En toute honnêteté, je comprends qu'il est préférable de proposer aux parents plusieurs applications afin de leur laisser le choix. Il est en tout cas important que le jeune puisse continuer à faire du sport, d'autant plus que les clubs ne rouvriront probablement pas avant le 15 janvier.

2.16 Question de M. Christophe Clersy à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Suivi du dossier de l'École de l'Alliance à Monceau-sur-Sambre»

M. Christophe Clersy (Ecolo). – Au mois de septembre, le magazine «#Investigation» de la RTBF a mis en avant plusieurs témoignages très inquiétants émanant d'anciennes élèves de l'École de l'Alliance à Monceau-sur-Sambre. Les témoins font état d'abus sexuels durant les cours qui remonteraient aux années 2000. D'après les révélations des journalistes de la RTBF, cette école serait liée à une secte qui serait dans le collimateur de la justice depuis 2015. Il est question de traite d'êtres humains, de détournements de fonds

et du harcèlement de celles et ceux qui tenteraient de quitter l'association. Dans le reportage toujours, on apprenait que des thèses créationnistes seraient enseignées aux élèves fréquentant l'école.

Madame la Ministre, lors de notre précédent échange sur le sujet, vous indiquiez avoir sollicité votre administration afin d'établir un nouveau rapport. Qu'en est-il et quelles mesures avez-vous prises en lien avec les recommandations formulées par l'administration? Plus spécifiquement, pourriez-vous nous en dire plus sur le rôle des centres psycho-médico-sociaux (PMS) dans ce dossier? Quel est le centre PMS qui travaille au sein de cette école? A-t-il relevé des éléments inquiétants? Le cas échéant, quelles actions ont-elles été entreprises?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Monsieur le Député, j'ai effectivement mandaté le Service général de l'inspection (SGI) pour une nouvelle mission d'enquête, qui est toujours en cours. Pour lui permettre de travailler en toute sérénité, vous comprendrez que je dois me garder de tout commentaire avant le terme de l'enquête. Je pourrai alors en analyser les conclusions.

Le centre concerné est le centre PMS libre de Charleroi 2. Je tiens cependant à rappeler que le rôle de ces structures n'est ni d'exercer une surveillance continue des écoles se trouvant sur leur territoire ni de vérifier si elles respectent les lois, l'éthique et la déontologie. Les centres PMS ne sont pas à demeure et sont indépendants des équipes éducatives. Dès lors, si personne n'attire leur attention sur des faits, aussi graves soient-ils, ils ne peuvent en prendre connaissance, les constater et intervenir. Après avoir pris contact avec le centre PMS concerné, il semble que celui-ci n'ait jamais été informé de faits ou de suspicions de faits liés à cette affaire. Toutefois, les centres PMS sont tenus au secret professionnel; même s'ils ont eu vent de faits répréhensibles, ils ne sont pas tenus d'en informer l'administration. Le reportage de la RTBF m'a profondément interpellée et, dès le lendemain de sa diffusion, j'ai réagi auprès de mon administration. Je ne manquerai pas de revenir vers vous une fois la nouvelle mission d'inspection achevée.

M. Christophe Clersy (Ecolo). – Je vous remercie pour votre réponse, Madame la Ministre, et reviendrai vers vous dans les prochaines semaines afin de connaître les conclusions de cette affaire qui nous a tous choqués.

2.17 Question de Mme Stéphanie Cortisse à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Problématique du décrochage scolaire à la croisée entre l'Administration générale de l'aide à la jeunesse (AGAJ) et l'Administration générale de l'enseignement (AGE)»

2.18 Question de Mme Anne Laffut à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Absentéisme durant la crise sanitaire: après le constat, quelles sont les actions?»

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

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Madame la Ministre, lors de la réunion de commission du 7 juillet dernier, je vous ai interrogée sur l'indispensable amélioration de la collaboration entre l'Administration générale de l'enseignement (AGE) et l'Administration générale de l'aide à la jeunesse (AGAJ) en matière de réinsertion scolaire des jeunes placés en institutions publiques de protection de la jeunesse (IPPJ). Cette réinsertion scolaire est nécessaire tant au sein des IPPJ qu'à leur sortie, et également lorsqu'un mineur placé en IPPJ suit une scolarité *extra-muros*. Ma question découlait des nombreuses remarques à cet égard émises par la Cour des comptes dans son rapport du 25 février 2020 portant sur la politique de placement des jeunes dans les IPPJ.

Mon intention est aujourd'hui d'aborder la problématique générale du décrochage scolaire, qui est de plus en plus prégnante depuis le début de la crise sanitaire. Selon les chiffres de l'administration que vous avez dévoilés lors de la séance plénière du 25 novembre, l'absentéisme scolaire concernait 12 000 élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles en novembre 2020, contre 8 000 en novembre 2019, soit une augmentation de 50 %. Vous précisiez que le phénomène de décrochage scolaire s'était effectivement amplifié lors de la crise sanitaire et qu'il était nécessaire de s'y attaquer. À cet égard, vous avez rappelé l'existence de la procédure de reprise de contact avec les parents ou encore la possibilité de poursuites judiciaires à leur encontre.

Lors de la réunion de la commission de l'Aide à la Jeunesse du 23 juin dernier, votre collègue la ministre Glatigny avait mentionné la création d'un groupe de travail faisant le lien entre les secteurs de l'aide à la jeunesse et de l'enseignement afin d'analyser les besoins organisationnels et les synergies qui doivent permettre d'estimer plus objectivement la réelle réinsertion scolaire des jeunes en décrochage. Par ailleurs, Mme Glatigny et vous-même avez confirmé que la meilleure collaboration entre l'AGAJ et l'AGE était l'un des points du chantier n° 13 du Pacte pour un enseignement d'excellence relatif à la mise en œuvre du plan de lutte contre le décrochage scolaire.

Le 7 juillet toujours, vous m'avez précisé que, si des collaborations existaient déjà entre les deux administrations, les efforts devaient être poursuivis, voire intensifiés pour que les jeunes puissent bénéficier d'une réinsertion sociale et scolaire satisfaisante. Vous avez ajouté que vous

seriez très attentive à la création du groupe de travail annoncé par Mme Glatigny, ainsi qu'aux travaux du chantier n° 13 du Pacte pour un enseignement d'excellence, en particulier ceux portant sur le dispositif interne d'accrochage scolaire (DIAS).

Le 6 octobre 2020, la ministre Glatigny répondait à une question orale de M. Eddy Fontaine au sujet de l'application du décret du 21 novembre 2013 organisant des politiques conjointes de l'enseignement obligatoire et de l'Aide à la jeunesse en faveur du bien-être des jeunes à l'école, de l'accrochage scolaire, de la prévention de la violence et de l'accompagnement des démarches d'orientation. Elle précisait que ce décret était en cours d'évaluation et qu'une journée d'étude était programmée en février 2021.

Toutefois, Madame la Ministre, le 25 novembre dernier, vous n'avez pas rappelé du rôle crucial joué par les services d'accrochage scolaire (SAS) qui dépendent tant de l'AGAJ que de l'AGE et qui accueillent et aident temporairement sur les plans social, éducatif et pédagogique des élèves mineurs en situation d'absentéisme ou de décrochage scolaire. L'objectif de chaque prise en charge est la réintégration de ces élèves dans une structure scolaire ou une structure de formation agréée dans les meilleurs délais et dans les meilleures conditions possible. Dans le contexte actuel entraînant une augmentation alarmante du décrochage scolaire chez les jeunes en Fédération Wallonie-Bruxelles, les acteurs du secteur souhaiteraient des rencontres et des concertations avec votre cabinet et celui de la ministre Glatigny.

Avez-vous reçu des demandes de rencontres de la part des SAS? Si oui, quelles suites y avez-vous apportées? Des rencontres ont-elles eu lieu en présence de la ministre Glatigny? Le cas échéant, à quels intervalles?

Quel est l'état d'avancement du chantier n° 13 du Pacte pour un enseignement d'excellence et, plus spécifiquement, les aspects portant sur le DAS? Compte tenu du contexte actuel et de la priorité de maintenir le plus de jeunes possibles accrochés à l'école, la mise en œuvre de ce chantier ne devrait-elle pas être accélérée, comme ce fut le cas pour d'autres chantiers comme celui relatif au numérique?

Un groupe de travail réunissant des acteurs de l'enseignement obligatoire et du secteur de l'aide à la jeunesse a-t-il bien été créé? Quelle est sa composition? A-t-il déjà rendu ses premières conclusions? Dans l'affirmative, quelles sont-elles? Dans la négative, quand seront-elles disponibles? Le décret du 21 novembre 2013 a-t-il été évalué? Où en est l'organisation de la journée d'étude qui devrait se tenir en février prochain?

(*M. Jean-Pierre Kerckhofs prend la présidence*)

Mme Anne Laffut (MR). – Madame la Ministre, de nombreux parents refusent aujourd’hui de remettre leurs enfants à l’école, estimant que le risque sanitaire est trop élevé. Dans ce cas, une série de mesures sont prévues pour ramener les enfants à l’école. Ce sont d’abord le chef d’établissement ou les éducateurs qui tentent de convaincre les parents. Si ce travail de première ligne ne donne rien, les intervenants psychosociaux prennent la main pour trouver des solutions afin de ramener l’enfant à l’école. Si cette option ne fonctionne pas, le dossier est transféré au secteur de l’aide à la jeunesse. Si, là encore, les parents ne font aucun effort pour scolariser leurs enfants, leur comportement est passible de poursuites judiciaires allant de l’amende à l’emprisonnement.

Madame la Ministre, en réponse à la question d’actualité de ma collègue Jacqueline Galant lors de la séance plénière du 25 novembre dernier, vous aviez annoncé le chiffre de 12 000 élèves absents. Nous pouvons dès lors nous demander combien sont en décrochage scolaire. Ce constat étant dressé, réactions et propositions sont nécessaires en vue de renouer la relation pédagogique avec ces élèves, dont on peut postuler qu’ils sont sans doute ceux qui en ont le plus besoin.

Même s’il ne faut pas perdre de vue que le but ultime est de ramener et de garder le plus d’enfants possible dans les établissements scolaires, ne faudrait-il pas donner l’occasion à ces parents, qui jusqu’à présent respectaient l’obligation scolaire, de revenir vers l’école autrement que sous la contrainte et d’éviter ainsi les drames familiaux qu’on imagine? Nous pourrions leur permettre, par exemple, de faire l’école à domicile, ce qui est impossible à l’heure actuelle puisque la décision de ce type d’enseignement doit réglementairement se faire avant le 5 septembre.

Serait-il possible également que d’autres structures puissent prendre le relais ou collaborer plus étroitement encore avec les écoles, comme les SAS qui disposent d’un personnel sensibilisé à ce type de réalité? Quelles propositions envisagez-vous pour ramener les élèves à l’école, quelle qu’en soit la forme?

Mme Caroline Désir, ministre de l’Éducation. – La lutte contre le décrochage fait l’objet d’un des chantiers du Pacte pour un enseignement d’excellence. Vos questions pointent à juste titre les phénomènes d’absentéisme et d’abandon scolaire. Vous mentionnez des situations très diversifiées où la relation parents-école peut être la clé et soulignez, parmi les intervenants possibles, les DIAS et les SAS.

Fondamentalement, la question est encore plus complexe. Le décrochage commence bien souvent dans la classe, dans le cadre des apprentissages. Il peut prendre différentes formes, se matérialiser par un éloignement plus ou moins rapide de l’école et aller jusqu’à la rupture ou

l’abandon scolaire. Actuellement, divers acteurs et services travaillent quotidiennement sur ces questions: les centres psycho-médico-sociaux (PMS), les équipes mobiles, les SAS ou encore les acteurs du secteur de l’aide de la jeunesse qui aujourd’hui collaborent dans les DIAS, à travers les concertations locales ou au niveau zonal. Pourtant, tous les élèves ne sont pas pris en charge et l’absentéisme reste problématique. Nous nous sommes d’ailleurs fixés, avec tous les acteurs de l’enseignement œuvrant au Pacte pour un enseignement d’excellence, un objectif de réduction de taux de décrochage d’ici 2030. Celui-ci est fixé décristallinement dans les objectifs d’amélioration du système scolaire. Cela souligne que la crise sanitaire a aggravé un problème qui en réalité était déjà bien ancré dans le monde de l’enseignement.

Lors de l’élaboration du Pacte, l’approche choisie vise à renforcer la coordination des acteurs et dispositifs autour de trois axes. Un premier axe concerne la prévention lorsque les premiers signes apparaissent et que l’élève est encore présent dans l’école. Un deuxième axe, dit d’intervention, vise les situations où l’élève s’absente et que son éloignement de l’école nécessite d’autres types de prise en charge. Enfin, un troisième axe dit de compensation concerne les cas de décrochage avéré. L’avis n° 3 du Groupe central prévoit le renforcement de la collaboration et de la coordination des acteurs susmentionnés à travers le renforcement des cadres de coordination locale et zonale et en distinguant trois lignes permettant de clarifier le suivi et la prise en charge de l’élève. L’objectif est bien celui d’un meilleur accompagnement ou d’une meilleure prise en charge de tous les élèves en situation de décrochage scolaire.

Les SAS sont des acteurs essentiels dans la lutte contre le décrochage. En combinant l’expertise des secteurs de l’enseignement et de l’Aide à la jeunesse, ils ont vocation à apporter un soutien tout à fait spécifique aux élèves lorsque le décrochage est avéré. C’est pourquoi l’avis n° 3 du Groupe central confie un rôle important aux SAS en tant qu’acteurs de troisième ligne, c’est-à-dire une fois que la situation d’absentéisme a atteint un seuil critique. Le SAS interviendra alors en vue de la réintégration réussie de l’élève à l’école.

Ces derniers mois, à plusieurs reprises, mon équipe et moi-même avons eu l’occasion de rencontrer, d’échanger, de traiter plusieurs points avec des représentants des SAS et des collaborateurs de ma collègue Valérie Glatigny. Ces rencontres avaient pour but, tantôt d’aborder la situation générale et compliquée des SAS, tantôt de résoudre des problèmes concrets du quotidien liés à leur fonctionnement. Pour renforcer le rôle des SAS, il est essentiel de revoir leur organisation en lien avec les activités de prise en charge des élèves, le mode de collaboration avec les autres structures, le suivi des élèves qui sont passés par le SAS, les fonctions des membres du per-

sonnel ou encore le manque de places disponibles. Ces travaux du Pacte seront entrepris en collaboration avec ma collègue la ministre Glatigny.

Au-delà du rôle-clé que jouent les SAS dans la lutte contre le décrochage et des travaux à mener pour renforcer ce rôle, la réforme visant à lutter de manière plus résolue contre le décrochage exige une concertation plus large avec la ministre et le secteur de l'aide à la jeunesse. C'est pour aborder ces sujets que je rencontrerai la ministre Glatigny prochainement afin de discuter de plusieurs travaux du chantier du Pacte. Le chantier est composé d'une dizaine de projets parmi lesquels la création de cadres de coordination locale et zonale renforcée, l'implication des acteurs dans la lutte contre le décrochage ou encore le développement de l'axe dit d'intervention lorsque l'absentéisme s'accroît et que la collaboration d'acteurs de deuxième ligne, comme les équipes mobiles, devient nécessaire.

L'organisation de la journée d'étude consacrée au décret du 21 novembre 2013 prévue à l'Université de Mons (UMONS) est prise en charge par le cabinet de la ministre Glatigny. Je vous invite donc à l'interroger à ce sujet. En ce qui concerne les actions à déployer pour ramener les élèves à l'école, la formule de l'école à domicile, même si elle peut devenir un mode d'enseignement choisi par des familles dans des circonstances spécifiques, est source d'interrogations majeures. Les relations sociales sont essentielles pour les jeunes et constituent un élément central dans leur développement. Les potentielles conséquences psychosociales fâcheuses de l'absence de relation avec ses pairs pour un élève en construction sont bien réelles. Les professionnels de la santé mentale l'ont exprimé à de nombreuses reprises. De plus, certains foyers ne disposent pas des conditions et outils nécessaires à la dispense d'un enseignement optimal à la maison.

Il est nécessaire de développer la relation école-famille dans l'objectif d'une meilleure information sur les conséquences de l'absentéisme, d'une meilleure prévention grâce à l'amélioration des procédures de signalement et d'une clarification du rôle des intervenants et de la communication avec les parents. C'est pourquoi nous devons, dans le cadre des travaux du Pacte, être particulièrement attentifs à développer cette dimension, et ce, de manière cohérente avec l'essentielle réforme des centres PMS et avec le chantier relatif au renforcement de l'enseignement maternel. La coopération de tous ces professionnels ainsi qu'une répartition bien définie des tâches, où le travail de chacun s'articule à celui des autres, sont indispensables. C'est la méthode la plus efficace pour remédier au décrochage scolaire et à l'absentéisme des élèves et pour aider ces derniers à se réengager dans le processus éducatif et pédagogique.

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Madame la Ministre, je vous remercie pour toutes ces précisions. J'avais été particulièrement étonnée par les chiffres que vous aviez avancés en séance plénière le 25 novembre dernier. La veille, lors de la réunion de la commission de l'Éducation, vous précisiez pourtant que les taux d'absence injustifiée étaient relativement marginaux et à peine plus élevés que les taux d'absence généralement enregistrés dans les écoles. Le contraste entre ces deux réponses en avait interpellé plus d'un.

Je suis ravie de voir que vous prenez ce dossier à bras le corps. Avec un taux d'absence qui a augmenté de l'ordre de 50 % en une année, nous sommes bien loin de l'objectif décretaal qui vise à réduire de moitié le taux de décrochage scolaire d'ici 2030. La crise sanitaire renforce encore ce décrochage. Je répète donc qu'une accélération du chantier n° 13 du Pacte relatif au décrochage scolaire est nécessaire. Je constate que c'est bien votre intention, puisque vous allez rencontrer la ministre Glatigny pour vous concerter sur le sujet. Je vous en remercie et je ne manquerai pas de suivre ce chantier avec attention.

Mme Anne Laffut (MR). – Madame la Ministre, je vous remercie pour ces éléments de réponse. La coordination de tous les acteurs est indispensable, que ce soit en matière de prévention, d'intervention ou de compensation. J'entends bien que les SAS interviendraient dans cette troisième ligne. Le taux de décrochage scolaire a fortement augmenté ces derniers mois. J'espère que les différents chantiers permettront d'atténuer ce phénomène. Je suivrai toutes les avancées avec attention. Il est urgent d'agir si nous ne voulons pas laisser de côté certains élèves dans les mois et les années qui viennent.

(Mme Latifa Gahouchi, présidente, reprend la présidence)

2.19 Question de Mme Marie-Martine Schyns à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Bien-être des élèves en période de Covid-19»

2.20 Question de M. Kalvin Soiresse Njall à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Résultats de l'enquête du comité des élèves francophones sur la situation des élèves durant la crise sanitaire et plus spécifiquement sur leur bien-être psychologique et mental»

2.21 Question de Mme Elisa Groppi à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Stress vécu par les élèves de l'enseignement secondaire»

2.22 Question de Mme Elisa Groppi à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Étude de l'Université catholique de Louvain (UCLouvain) mettant en lumière les inégalités face à la Covid-19 dans l'enseignement»

2.23 Question de Mme Delphine Chabbert à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Enquête réalisée par l'UCLouvain et l'Université de Liège (ULiège) au sujet du bien-être des élèves de l'enseignement secondaire»

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

Mme Marie-Martine Schyns (cdH). – «Anxiété, dépression, troubles du sommeil, mais aussi tentatives de suicide, stress post-traumatique... En France, comme ailleurs, les indices des effets sur la santé mentale de la pandémie de Covid-19 (...) s'accumulent.» Ainsi débute un article du quotidien français *«Le Monde»* du 27 novembre 2020 consacré à l'impact de la pandémie sur la santé mentale.

Plus récemment encore, le 30 novembre 2020, nous avons pu lire dans un grand quotidien belge les résultats d'une enquête réalisée par l'Université catholique de Louvain (UCLouvain) et l'Université de Liège (ULiège), en partenariat avec la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette enquête, réalisée entre le 22 septembre 2020 et le 11 octobre 2020, porte sur le bien-être et la motivation des élèves.

Il apparaît que, contrairement à la période d'avril à juin 2020, les élèves les plus âgés sont moins heureux, et cela, de manière très variable entre les adolescents. Les élèves harcelés à l'école par exemple sont soulagés de ne plus y être, tandis que d'autres n'arrivent pas à étudier seuls à la maison. En revanche, les élèves plus âgés de l'enseignement secondaire sont plus stressés en septembre qu'en juin. On peut le comprendre vu l'absence de session d'examens en juin et les consignes de bienveillance que vous aviez données, Madame la Ministre.

Dès le mois de septembre, beaucoup d'élèves des deuxième et troisième degrés se sont sentis rapidement dépassés. En revanche, les plus jeunes semblent plus heureux, sans doute du fait de retrouver leurs petits camarades. Plutôt que d'avoir été regonflés par les vacances d'été, les jeunes se sont sentis peu efficaces dès le mois de septembre. C'est en tous cas ce qui ressort de l'enquête. Ils doivent désormais faire face à de nouveaux apprentissages et à des évaluations, fussent-elles formatives, étant donné les consignes que vous avez données. En outre, ils ont conscience du re-

tard accumulé, au regard des matières vues au cours ou dans leur manuel. Enfin, ceux qui avaient décroché d'avril à juin ou qui ont été peu soutenus par leur famille sont dans des situations encore plus complexes.

Selon le Pr Galand, les causes de ce mal-être sont multiples. Interviennent des facteurs socio-économiques, le milieu familial, l'école et les contacts avec les enseignants et les éducateurs, ainsi que les relations entre les jeunes eux-mêmes. À réalités multiples et causes de mal-être diverses, solutions diverses.

Madame la Ministre, avez-vous pris connaissance de cette étude? Quelle analyse en faites-vous? Quelle stratégie comptez-vous mettre en œuvre pour personnaliser l'approche psychosociale des jeunes dont on sait le mal-être exacerbé par le contexte de la pandémie, ce qui leur permettrait à terme de reprendre confiance en eux? De quels retours formels disposez-vous déjà par rapport aux discussions des écoles avec leur délégué aux contrats d'objectifs (DCO) concernant la stratégie de remédiation? Vous avez parlé toute à l'heure de «réparation». Celle-ci s'applique aux apprentissages, mais aussi aux aspects relationnel et de bien-être.

La question des apprentissages dépend de la remédiation dans les écoles. À ce sujet, les DCO étaient chargés d'avoir un lien avec les directeurs. Avez-vous déjà eu des retours à ce sujet? En outre, vous avez tout à l'heure évoqué une réunion en visioconférence avec les directeurs de zone (DZ). Quels éléments pouvez-vous nous apporter de nouveau?

M. Calvin Soiresse Njall (Ecolo). – Les enquêtes des universités de Liège et de Louvain, en partenariat avec la Fédération Wallonie-Bruxelles, ont été évoquées par ma collègue. À travers le Comité des élèves francophones (CEF), les élèves s'organisent pour essayer d'évaluer leur situation globale sur le plan du bien-être mental.

Le 26 octobre dernier, le CEF a publié les résultats d'une enquête intitulée *«Fais le bilan des 7 premières semaines»*. Elle fait le point sur la situation des élèves francophones dans le cadre de la crise sanitaire, au sujet tant de leur bien-être que des apprentissages et de leur lien avec l'école. Certes, l'échantillon interrogé n'est pas totalement représentatif et cette limite a également été mentionnée par les chercheurs des deux universités citées. En effet, certains élèves ne disposent pas d'outils numériques et n'ont donc pas eu accès à l'enquête. Néanmoins, celle-ci a le mérite de mettre en lumière certaines conclusions qui doivent susciter notre intérêt. Ces conclusions sont d'ailleurs corroborées par les résultats de l'enquête menée par les universités. Certains points saillants des deux enquêtes se rejoignent même s'il existe quelques différences.

En dehors des dispositifs ou des solutions organisés ou à prévoir dans le domaine pédagogique

ou pour les apprentissages, nous avons beaucoup insisté depuis le début de cette crise sur le bien-être psychologique et mental des élèves. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles un consensus existait au sein de notre commission pour soutenir la décision de maintenir l'ouverture des écoles. Dans cette perspective, l'enquête du CEF nous révèle qu'un élève interrogé sur deux exprime beaucoup d'inquiétude et de stress. Un quart des élèves interrogés aurait souhaité avoir un moment pour s'exprimer face à la crise sanitaire. Les deux enquêtes montrent que les difficultés concernent surtout les élèves plus âgés, notamment dans les deux derniers degrés du secondaire.

La démocratie scolaire et les espaces d'expression des élèves sont des sujets extrêmement importants à mes yeux, plus encore durant cette crise. Madame la Ministre, je vous ai d'ailleurs déjà interrogée sur les réactions du terrain relatives à la consigne que vous aviez donnée après la première vague pour que les questions liées au sens de la crise soient abordées avec les élèves. Ces questions pouvaient être traitées de différentes manières en fonction de l'autonomie des établissements, mais également de celle des enseignants dans leur classe.

L'enquête des universités révèle que la confiance en soi s'affaiblit de jour en jour et que la situation risque d'empirer avec le temps.

Madame la Ministre, le CEF indique vous avoir transmis le rapport publié à la suite de cette enquête. Quelle analyse globale faites-vous des résultats de ces deux enquêtes et quelles conclusions en tirez-vous? Parmi les recommandations émises par le CEF, deux me paraissent essentielles pour le bien-être mental et psychologique des élèves. D'une part, il est souhaitable de réorganiser des moments d'expression et d'écoute destinés aux élèves, de s'assurer de leur qualité et de permettre aux élèves de choisir d'assister à ces moments ou non. D'autre part, il conviendrait de favoriser les partenariats avec les acteurs extérieurs – extrascolaires, associatifs, écoles des devoirs, structures ou associations locales – pour maintenir les élèves dans un contexte d'apprentissage, en ce compris non formel, mais aussi pour leur permettre de trouver un refuge en cas de besoin. Cet élément me semble très important. Le CEF précise que des outils de communication spécifiques devraient permettre aux élèves de connaître l'existence de ces structures.

Ces résultats nous révèlent que certains élèves n'ont pas ou pas suffisamment disposé d'espace d'expression. Ils nous montrent également que le rôle des acteurs extrascolaires, notamment des partenaires socioculturels, est fondamental à cet égard. Madame la Ministre, quelle suite spécifique avez-vous décidé de donner à ces recommandations relatives au bien-être psychologique et mental?

Mme Elisa Groppi (PTB). – Les universités de Louvain et de Liège ont mené une étude lors de la rentrée de septembre. Il s'agit d'un état des lieux de la situation de la jeunesse à la suite de la crise. Cette étude a révélé un mal-être: moindre sentiment de bonheur, émotions positives moins fréquentes, accroissement des émotions négatives et des symptômes somatiques. Chez les plus grands de l'enseignement secondaire, le moral est au plus bas. Si la suppression des examens de juin a eu un effet sur la baisse du stress, les jeunes se sentent à nouveau submergés depuis septembre.

Une explication avancée par les chercheurs est le besoin quasi vital, à cet âge, de relations sociales avec leurs pairs. Le sentiment d'être en échec et de ne pas pouvoir y arriver est fort présent en ce début d'année, alors que l'on observe d'habitude ce sentiment plus tard dans l'année. Les chercheurs expliquent qu'il s'agit là de deux facteurs combinés de risque de décrochage. Les chercheurs estiment donc qu'il est crucial que les enseignants redonnent confiance aux élèves dans leur aptitude à comprendre et à réaliser ce qui leur est demandé.

L'étude aborde aussi le rapport des jeunes aux règles et notamment à celle du port du masque. Les jeunes ne se disent pas totalement rassurés par les mesures sanitaires. Les chercheurs insistent sur l'importance d'apporter du soutien et de l'écoute aux jeunes.

J'ai reçu un témoignage de difficultés très concrètes d'élèves fréquentant l'Institut d'enseignement des arts, techniques, sciences et artisanats (IATA). Certains d'entre eux n'arrivent pas à suivre les cours en ligne. Ils se considèrent comme en voie de décrochage. Ils effectuent donc des études artistiques et n'ont aucune pratique professionnelle, notamment du dessin sur ordinateur, qui fait partie de leur cursus. Ils n'ont pas les moyens d'acheter une licence pour accéder aux programmes de dessin ni pour acquérir les ordinateurs puissants que nécessitent ces programmes. L'établissement ne dispose pas d'assez d'ordinateurs en état de fonctionnement pour travailler sur les programmes. Voici donc un exemple précis de la grande détresse que connaissent certains jeunes.

Avez-vous pris connaissance de cette étude, Madame la Ministre? Quelles initiatives avez-vous prises pour rassembler des données sur les élèves en décrochage? Pouvez-vous dresser un état des lieux du décrochage scolaire? Quel bilan faites-vous de l'enseignement en hybridation sous l'angle du décrochage? Pouvez-vous y mettre du relief, en vous focalisant notamment sur les jeunes de milieux défavorisés que nous savons plus fragiles, sur l'enseignement technique et professionnel et sur la question des cours pratiques? Vu la gravité de la situation, avez-vous pris des mesures supplémentaires? Comment allez-vous accrocher ces élèves en perdition?

Ma seconde question porte sur les inégalités de l'enseignement dues à la crise de la Covid-19. Le problème n'est pas nouveau, mais une étude récente de l'UCLouvain a mis en lumière quatre facteurs qui ont une influence sur le bien-être et la motivation des élèves. En résumé, nous trouvons d'abord les facteurs socio-économiques et les conditions matérielles: espace disponible au sein du foyer ou possession de matériel informatique permettant de maintenir le contact à distance. Viennent ensuite les aspects liés à la famille: crainte de contaminer ses proches, stress financier, peur de perdre son emploi, violence intrafamiliale. Un autre facteur porte sur l'école: plus il y a de contacts avec les enseignants, plus il y a de feedback et de cohérence entre eux, mieux les élèves se sentent. Enfin, le maintien des contacts avec les pairs est très important pour le bien-être des adolescents. Or les contacts se font dans le cadre des loisirs dont les jeunes sont privés et à l'école.

Le chercheur attire aussi l'attention sur les inégalités dans les apprentissages, inégalités que la fermeture des écoles a creusées: les élèves qui avaient la chance d'être accompagnés à la maison ont continué à apprendre pendant le confinement alors que ceux qui n'avaient pas d'entourage à même de les aider ont probablement perdu des acquis d'apprentissage. Sans être exhaustif, le chercheur met en avant plusieurs pistes: aider les élèves qui en ont le plus besoin tout en ne laissant pas tomber les autres, repenser la différenciation, recourir au tutorat, mettre en place des espaces de parole.

Quelle lecture faites-vous de cette étude? Quelles mesures, parmi les pistes proposées par le chercheur ou d'autres, avez-vous prises pour éviter que les inégalités se creusent encore, plus particulièrement pour soutenir les jeunes issus de milieux défavorisés?

Mme Delphine Chabbert (PS). – La pandémie a bousculé nos vies du jour au lendemain. Les conséquences sont lourdes dans les écoles. Il va falloir rattraper les retards, combler les lacunes, lutter contre le décrochage et organiser un espace d'apprentissage sécurisant.

L'UCLouvain et l'ULiège ont récemment dévoilé les résultats de leurs études qui ont déjà été bien exposés par mes collègues. Ils ont également évoqué celle du CEF. Ces enquêtes montrent que les jeunes issus de milieux défavorisés vivent moins bien le contexte actuel en milieu scolaire. Est-il envisagé de développer des actions ciblées dans les écoles, en faveur d'une communication ou d'un accompagnement plus spécifiques, notamment grâce au tutorat pour permettre à certains élèves d'être des ressources pour d'autres, ou par des mesures contraignantes plus ciblées en autorisant le présentiel plus fréquemment pour les élèves qui en ont vraiment besoin?

Les chercheurs universitaires ne cachent pas leur volonté d'ouvrir le débat sur des pistes pour

penser l'école de demain. Madame la Ministre, selon vous, quels enseignements pouvons-nous tirer de ces enquêtes? Enfin, un enjeu de taille consiste à redonner confiance aux élèves de l'enseignement secondaire. La confiance en temps normal a tendance à diminuer au cours de l'année scolaire, mais nous avons débuté l'année avec des élèves qui doutent déjà de leurs capacités. Comment pensez-vous procéder pour redonner confiance aux élèves et éviter une certaine forme de décrochage scolaire?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Les deux enquêtes évoquées ont pour point commun de traiter du bien-être des élèves durant cette crise sanitaire sans précédent. La première a été réalisée par les universités de Liège et de Louvain, en partenariat avec la Fédération Wallonie-Bruxelles. Elle a pour principal objectif de sonder le bien-être des élèves pendant la période de confinement et de réouverture progressive des écoles. Elle a été menée en deux temps: à la fin de l'année scolaire 2019-2020 et au début de la présente année scolaire.

Exclusivement conçue pour les élèves du niveau secondaire de l'enseignement obligatoire ordinaire et spécialisé, elle a porté sur trois axes clés: les émotions des élèves, leur motivation pour l'école et leur engagement dans les activités scolaires. Plus de 6 000 élèves ont accepté d'y participer au mois de juin dernier, témoignant d'un besoin ou d'une envie de s'exprimer sur leur vécu. Ces résultats ont offert un point de vue éclairant et objectif sur leur bien-être au moment du déconfinement et suggéré des pistes d'actions pour y réagir de manière adéquate. Les résultats obtenus à la fin de l'année scolaire passée ont été pris en compte dans l'élaboration de cette année.

En septembre dernier, ce sont près de 2 500 élèves qui ont collaboré au deuxième volet de cette étude dont les conclusions font l'objet de la récente publication. Celles-ci démontrent que les jeunes sont bien plus conscients des enjeux de l'épidémie et de ses conséquences que ce que nous pourrions imaginer. Ils se considèrent tout aussi concernés et s'inquiètent pour leur famille et leur futur au-delà des contraintes du quotidien. Petite précision: cette enquête ne traite pas de l'hybridation.

Quant à l'enquête réalisée par le CEF, elle rejoint dans les grandes lignes les conclusions des universités. Mes collaborateurs ont d'ailleurs rencontré un représentant du Comité afin de tenir compte de ses constats et propositions.

Cela fait des mois que la vie scolaire des jeunes est perturbée, mais qu'ils sont aussi brimés dans leur vie sociale, leurs aspirations et se sentent souvent culpabilisés ou pointés du doigt. J'espère, comme vous tous, que des perspectives de sortie de crise vont leur être rapidement présentées et que l'école va retrouver une certaine normalité afin de leur offrir le cadre structurant

qu'elle doit être. Le défi sera immense. Il va falloir réparer des dégâts psychologiques, retisser du lien social et, prioritairement, atténuer les inégalités scolaires.

Il est utile de rappeler que les centres psycho-médico-sociaux (PMS) restent un partenaire privilégié. Ils peuvent, avec l'équipe éducative, organiser un soutien aux élèves, de manière individuelle ou collective, en s'appuyant sur des outils adaptés à leurs besoins spécifiques.

Avec leur connaissance du réseau, les centres PMS ont la possibilité de mobiliser des opérateurs locaux avec lesquels ils pourront coopérer pour répondre aux attentes des établissements. Il s'agira alors d'accompagner les élèves identifiés en souffrance, de travailler avec leur famille et l'équipe éducative pour rétablir un lien de confiance et les épauler pour reprendre le chemin de l'engagement scolaire.

Par ailleurs, en concertation avec les acteurs de l'enseignement, les écoles ont été invitées, dès le mois de juin dernier, à mettre en place des stratégies de différenciation, de lutte contre le décrochage et d'hybridation. Outre la période «Covid», plusieurs outils ont été fournis aux écoles pour préparer ces stratégies.

J'ai également consacré toute mon énergie à défendre le principe du 100 % présentiel dans les écoles malgré le contexte sanitaire. Lorsque cela n'a plus été possible à partir du deuxième degré du secondaire, je me suis battue pour que chaque élève puisse bénéficier d'un temps de présence minimal dans les écoles – d'où la stratégie d'hybridation telle qu'elle est conçue aujourd'hui –, mais avec, depuis la première circulaire sur le code rouge, la possibilité d'accueillir des élèves ou des groupes d'élèves en difficulté, d'un point de vue scolaire ou matériel.

Complémentairement, le gouvernement a pris d'importantes mesures pour soutenir l'équipement numérique des élèves, notamment par l'acquisition d'un stock d'ordinateurs par les écoles et la possibilité, pour les parents des élèves de la troisième à la septième année secondaire d'acheter ou de louer du matériel informatique. Un budget exceptionnel a également été débloqué afin de permettre aux écoles d'acheter du matériel pour le mettre à la disposition des élèves. Pour les élèves n'en disposant pas ou n'ayant pas accès à une connexion à leur domicile, un répertoire recense les lieux accessibles que les partenaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont accepté d'ouvrir à certains moments de la journée.

En ce qui concerne la lutte contre le décrochage scolaire, les DZ et les DCO ont en outre communiqué aux écoles le cadastre des acteurs associatifs présents dans leur zone et susceptibles de collaborer à leur travail de suivi des élèves en difficulté. Il s'agit d'une initiative à poursuivre.

Madame Chabbert, vous évoquez l'école de demain. Il s'agit évidemment d'un des objectifs du Pacte. L'ensemble des mesures encore à implémenter, en ce compris le travail sur le climat scolaire et la réforme des centres PMS, devra répondre aux besoins des élèves de manière pertinente.

Enfin, à la lumière des résultats évoqués, je suis convaincue que les jeunes doivent être au cœur de la stratégie de relance.

Mme Marie-Martine Schyns (cdH). – Madame la Ministre, je vous remercie d'avoir contextualisé et redonné des éléments de l'enquête et de l'avoir resituée dans le parcours de la crise. J'aurai aimé recevoir des retours plus formels et plus concrets sur ce qui est vraiment fait dans les écoles en faveur de l'accompagnement des difficultés et de la remédiation. Il s'agit d'informations que les DCO doivent transmettre aux DZ et que vous devez ensuite recevoir. Je ne vous ai pas entendue à ce sujet et je reviendrai sans doute avec des questions plus spécifiques.

Les pratiques sont diversifiées en fonction des écoles et, au sein d'un même établissement, elles ne sont pas identiques dans toutes les classes. J'ai évoqué, dans une question précédente, le travail collaboratif et la coordination entre les enseignants. Si les jeunes éprouvent des difficultés dans l'enseignement secondaire, c'est clairement parce qu'il y a un manque de coordination et des problèmes pour comprendre les consignes. Travailler à distance, c'est plus compliqué pour certains élèves que pour d'autres. Il y a sans doute des choses à faire très concrètement. La tâche de la ministre est toutefois difficile, car elle doit prendre des mesures linéaires alors que c'est au niveau local que des solutions doivent être trouvées.

J'apprécie particulièrement la liste des acteurs associatifs qui a été transmise. Comme d'autres initiatives de ce genre, elle n'est pas suffisamment connue. Il faudrait communiquer davantage les listes disponibles. Les directeurs en ont peut-être connaissance, mais pas tous les enseignants. J'insiste sur une large diffusion des outils de ce genre parce qu'un enseignant ne connaît pas forcément tout le tissu associatif autour de son école. Il n'habite peut-être pas là, ce n'est peut-être pas du tout son quartier et il ne sait pas toujours vers qui se tourner pour demander de l'aide.

Le rôle des centres PMS est bien entendu important. Vous avez manqué leur renforcement, notamment dans les zones en tension démographique, lorsque votre majorité a refusé d'agrandir un tout petit peu les centres PMS pour les écoles qui venaient de se créer. Mon groupe reviendra avec des propositions relatives au bien-être des élèves. Je répète qu'il faudrait faire davantage connaître ce qui existe déjà, ainsi que le tissu associatif local qui peut apporter son aide. Il faut

aussi travailler davantage avec les artistes. Ma collègue Alda Greoli l'a déjà signalé à la ministre Linard. Nous disposons en effet de personnes ressources qui appartiennent au monde artistique et qui peuvent faire un bien fou à tous les élèves en travaillant en partenariat avec les écoles. Avec les nouvelles modalités, c'est de nouveau permis, bien entendu en fonction des conditions sanitaires.

M. Kalvin Soiresse Njall (Ecolo). – Tout comme Mme Schyns, je me réjouis de l'existence du cadastre des associations qui est extrêmement important. Il doit être mieux connu et utilisé. Toutefois, pour les enseignants, il est parfois difficile de changer ses habitudes. Souvent, ils ne sautent le pas que lorsqu'ils apprennent d'un collègue que telle ou telle association est venue à l'école et que cela a très bien fonctionné. Il faut réfléchir à la manière dont nous pourrions faciliter les échanges de bonnes pratiques dans les écoles afin d'amener de plus en plus d'enseignants à solliciter le secteur associatif.

Dans les écoles, les pratiques varient en fonction des classes et des professeurs. Les centres PMS sont à la disposition des élèves, des directions et des enseignants. Il arrive que, dans certaines écoles, on informe les élèves qu'ils peuvent consulter le centre PMS s'ils ont des problèmes, mais beaucoup d'entre eux n'y vont pas de leur propre initiative. De temps en temps, c'est l'enseignant qui doit informer le centre PMS de la situation, car celle-ci est très difficile à détecter. Il est très important que nous puissions encourager un peu plus les écoles à s'organiser et à organiser des espaces de parole. C'est vrai tant pour le harcèlement que pour le bien-être mental. C'est absolument essentiel.

Mme Elisa Groppi (PTB). – Apporter un soutien psychologique aux jeunes me semble un des éléments clés pour répondre à leur mal-être actuel. Vous avez relevé, Madame la Ministre, la présence des centres PMS à leurs côtés; c'est d'ailleurs une des missions de ceux-ci. Cependant, comme le soulignait Mme Schyns avec pertinence, ils n'ont pas été renforcés pour autant lorsque la crise sanitaire est survenue. Si les équipes l'avaient été numériquement parlant, nous aurions pu augmenter les permanences dans les écoles et les rares plages jusqu'à présent dédiées au soutien et à l'écoute des élèves, en plus de leur tâche de détection d'éventuelles difficultés d'apprentissage et de soutien des enseignants dans divers diagnostics éducatifs à poser. Outre toutes ces tâches-là, ces équipes devraient en effet pouvoir apporter un soutien psychologique. C'est une piste, mais, pour la suivre, il faut d'abord renforcer les équipes de ces centres.

Vous avez également évoqué des partenariats avec d'autres centres, de guidance par exemple. Dans leur cas également, alors que la demande est criante, ils n'ont bénéficié d'aucun renfort numérique. Les jeunes ont besoin de soutien, davantage que de groupes de parole constitués au sein des

classes. Les situations auxquelles ils font face sont effet très graves. Dans le même temps, le renforcement des équipes pédagogiques va prendre fin dans les prochains jours. Il s'agit d'enseignants, d'éducateurs ou d'autres membres de l'équipe pédagogique qui s'en iront dans les prochaines semaines. Pour moi, ce n'est vraiment pas le moment de diminuer l'encadrement. Au contraire, nous devons tout envisager pour le renforcer et rencontrer les besoins du terrain.

Je conclurai ma réplique en relevant un point très positif: l'établissement d'une liste des lieux accessibles et d'une autre répertoriant les écoles de devoirs et autres associations de quartier pouvant accueillir les élèves pour les aider et leur fournir un cadre de travail ou leur ouvrir l'accès à du matériel tel que des ordinateurs. Il est tout aussi primordial de renforcer les partenariats entre milieux scolaire et extrascolaire et de rendre ce rapprochement matériellement possible. Les témoignages nous parvenant concernent des enseignants submergés par le travail en hybridation, les nombreuses tentatives de joindre les élèves qui ont décroché et l'instauration d'un maximum de mesures pour pouvoir les raccrocher. Je soutiens pleinement le partenariat avec le tissu associatif, mais il faut absolument donner les moyens aux uns et aux autres.

Mme Delphine Chabbert (PS). – Comme je l'ai déjà souligné ce matin, je ne doute pas qu'il s'agisse de vos priorités, Madame la Ministre. Vous avez relevé la possibilité d'accueillir les élèves du deuxième degré s'ils ont des difficultés. Est-ce le cas réellement? Les écoles se plient-elles à cet accueil? Les élèves rencontrant des difficultés matérielles ou psychologiques se rendent-ils tout de même à l'école? Je ne le sais pas.

Tout comme mes collègues, j'estime que l'existence du cadastre recensant toutes les ASBL pouvant aider les écoles est un point très positif. Je pointe cependant un aspect fondamental que vous avez abordé à la fin de votre réponse et qui n'a pas suscité de réaction chez mes collègues: la participation des jeunes eux-mêmes à la refondation, à la reconstruction, à l'école de demain. C'est d'autant plus nécessaire si nous voulons garantir leur bien-être. Les entendre, les associer, les faire participer apportera bien davantage à la refondation de l'école.

2.24 Question de Mme Mathilde Vadorpe à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Être directeur dans l'enseignement spécialisé»

Mme Mathilde Vadorpe (cdH). – Notre enseignement spécialisé scolarise les élèves les plus fragiles de notre société, issus souvent de familles socioéconomiquement plus défavorisées. Cet enseignement est aussi renommé en Europe. Nos voisins français, le long de la frontière, de

Mouscron à Arlon, ont bien compris qu'il était intéressant d'y inscrire leurs enfants. Les équipes pluridisciplinaires qui s'occupent de ces enfants sont hyperspécialisées et fournissent un travail de qualité. Elles ont inspiré les concepts d'intégration, d'inclusion, d'aménagements raisonnables dans l'enseignement ordinaire.

En ces temps de pandémie, les directeurs des écoles spécialisées m'ont fait part de leurs difficultés, particulièrement dans l'enseignement fondamental où ils se retrouvent parfois fort seuls pour gérer cette crise, avec trop peu d'aide administrative ou éducative. Ils me parlent aussi d'un sentiment d'oubli. Chaque fois qu'ils reçoivent les circulaires, ils ont l'impression que rien n'est prévu pour eux. Ces circulaires comportent parfois un seul paragraphe qui leur est destiné et comporte des indications si floues qu'ils se demandent si leur réalité est réellement comprise. Ils font avec les moyens du bord, ils bricolent et s'adaptent jour après jour. Ils se disent par ailleurs fatigués de se voir ainsi laissés pour compte.

Madame la Ministre, depuis le début de la législature, avez-vous rencontré les représentants des associations de directeurs du spécialisé? De quand date votre dernière rencontre? Quels sujets avez-vous abordés avec eux?

La tension barémique entre les directions et leurs enseignants est la même que pour tous les autres directeurs. Afin de garantir l'attractivité de cette fonction, ne faudrait-il pas remettre à nouveau ce dossier sur la table et y réfléchir, sans nécessairement la lier à la formation initiale des enseignants?

Dans le cadre de la récolte des chiffres d'absence des élèves, quelle est votre analyse de la situation dans l'enseignement spécialisé? Ne pensez-vous pas qu'une campagne de sensibilisation sur la fréquentation scolaire devrait cibler les parents d'élèves de l'enseignement spécialisé? Les directeurs de l'enseignement spécialisé signalent qu'ils n'ont pas accès à la formation liée au futur tronc commun. Pourriez-vous m'éclairer sur la question?

Pourquoi ces écoles n'ont-elles pas été reprises dans le décret portant sur la différenciation des apprentissages? Le fait que leurs implantations ne soient pas reprises dans les 20 classes de l'encadrement différencié était-il suffisant pour les écarter? N'avaient-elles pas besoin de ces capitaux périodes ou périodes professeur, comme l'enseignement ordinaire?

Dans le cadre du décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française (décret « Titres et fonctions »), serait-il envisageable de valoriser le fameux diplôme d'orthopédagogie? En effet, aucune haute école ou université ne forme des enseignants qui sont des-

tinés spécifiquement pour l'enseignement spécialisé.

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Madame la Députée, je vous remercie pour ces nombreuses questions et pour l'intérêt que vous portez à l'enseignement spécialisé. Je vous répondrai en suivant l'ordre dans lequel vous avez abordé ces thématiques diverses et variées.

En guise de préambule, je comprends que les différentes directions ont régulièrement l'impression d'être les oubliées de la gestion de la crise. J'insiste sur le fait qu'il n'en est rien! Dans mon cabinet, deux collaboratrices proviennent de l'enseignement spécialisé. Elles y étaient enseignante et directrice. Elles ont donc une expérience de terrain en la matière et elles sont systématiquement autour de la table des concertations sur les mesures prises dans le cadre de la crise. La situation de l'enseignement spécialisé est complexe, car elle recouvre différents types d'enseignements. Les mesures sanitaires s'y appliquent donc plus difficilement. Ne croyez en tout cas pas que j'oublie ce public: il est au cœur de mes réflexions, bien que celles-ci ne soient pas évidentes.

J'ai eu l'occasion d'échanger avec des directions d'école de l'enseignement spécialisé, lors de visites dans les enseignements primaire et secondaire et dans différentes régions, mais lors de rencontres plus formelles, parfois en présence de directions d'écoles de l'enseignement ordinaire. La plupart du temps, ces rencontres ont eu lieu en visioconférence. Nous avons abordé des sujets tels que la mise en œuvre des pôles territoriaux, les transports scolaires et l'avenir de l'enseignement spécialisé. Bien sûr, mes collaboratrices rencontrent encore plus régulièrement ces directions de l'enseignement spécialisé.

La problématique de la tension barémique est une question transversale qui fait l'objet d'une réflexion plus globale.

Les chiffres actuels de l'absentéisme dans l'enseignement spécialisé n'ont pas encore été analysés. Cependant et en tout état de cause, si les résultats des analyses démontrent une augmentation de l'absentéisme et si une campagne de sensibilisation à la fréquentation scolaire doit être organisée, le public cible correspondra à l'ensemble des parents d'élèves de toutes les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le problème se pose également dans l'enseignement ordinaire.

Les formations consacrées au tronc commun et destinées aux directions sont aujourd'hui effectivement réservées à celles de l'enseignement ordinaire. L'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 21 août 2019 qui fut pris à l'initiative de ma prédécesseure, Mme Schyns, fait référence au décret du 11 juillet 2002 relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements d'enseignement fon-

damental ordinaire. L'enseignement spécialisé n'est donc pas visé.

J'ai toutefois souhaité que les membres du personnel de l'enseignement spécialisé titulaires d'une fonction de recrutement ou d'une fonction de promotion puissent bénéficier de telles formations. C'est pourquoi, comme première étape dans ce sens et dans une optique d'intégration, j'ai proposé au gouvernement d'inclure, parmi les bénéficiaires de ces formations, les enseignants de l'enseignement spécialisé qui sont impliqués dans l'enseignement maternel dans un dispositif d'intégration. Il en sera de même pour les membres du personnel actifs en première et deuxième années primaires.

Dans un deuxième temps, j'envisage de permettre l'accès à ces formations aux directions de l'enseignement spécialisé qui sont également impliquées dans un dispositif d'intégration. L'Institut de la formation en cours de carrière (IFC) est en train d'y travailler actuellement. En fait, 52 écoles de l'enseignement maternel spécialisé et 78 écoles de l'enseignement primaire spécialisé pratiquent aujourd'hui l'intégration.

Si les écoles de l'enseignement spécialisé n'ont pas été reprises dans le décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité, c'est parce qu'elles bénéficient d'un encadrement adapté aux besoins des élèves qu'elles accueillent en fonction du type d'enseignement qu'elles organisent. De plus, en raison de la situation sanitaire, j'ai décidé de permettre à ces écoles de maintenir leur encadrement de l'année scolaire précédente et de ne prendre en considération qu'un recomptage à la hausse.

Enfin, le diplôme en orthopédagogie est bien organisé en hautes écoles. Il est reconnu par la Fédération Wallonie-Bruxelles, mais n'est effectivement pas repris comme constituant du titre pour aucune des fonctions organisées dans le cadre de l'enseignement spécialisé. À ce jour, aucune demande d'intégration de ce titre dans le régime des titres et fonctions n'a été introduite auprès de la Commission interrégionale des titres de capacités (CITICAP), que ce soit par une organisation représentée en son sein – les fédérations de pouvoirs organisateurs ou les organisations syndicales – ou par une personne à titre individuel. Une procédure de demande d'examen est ouverte à tous sur Primoweb.

Mme Mathilde Vandorpe (cdH). – Madame la Ministre, je vous remercie pour ces éléments de réponse. Dans le décret organisant la différenciation, il aurait fallu ajouter les écoles de l'enseignement spécialisé qui, vu la situation actuelle, ont bien besoin d'aide supplémentaire. Votre prédécesseure serait sans doute prête à ad-

mettre qu'il y avait une correction à apporter concernant la formation liée au tronc commun. Il faudrait que l'ensemble des directeurs de l'enseignement spécialisé aient accès à cette formation.

Il faudrait s'atteler rapidement à une solution pour la tension barémique, sans nécessairement attendre de lier ce dossier à la formation initiale des enseignants. Vu la situation actuelle, il faut avancer sur cette question.

Concernant les diplômes d'orthopédagogie, la réflexion d'une prise en compte pour les titres ne date pas d'hier. Il n'y a pas de formation spécifique pour l'enseignement spécialisé. Il y a éventuellement un stage, pour quelques heures et quelques modules. L'orthopédagogie est un élément essentiel dans l'enseignement spécialisé et devrait être reconnue à sa juste valeur. Je ne manquerai pas de revenir vers vous à ce sujet.

2.25 Question de Mme Marie-Martine Schyns à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Alternance en Fédération Wallonie-Bruxelles»

2.26 Question de M. Nicolas Janssen à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Agenda de la réforme de l'enseignement qualifiant»

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

Mme Marie-Martine Schyns (cdH). – Madame la ministre, dans un entretien au quotidien *«Le Soir»*, le ministre-président s'est exprimé sur un enjeu fondamental relevant de vos compétences: la formation en alternance. Selon lui, «il est l'heure d'avoir une véritable collaboration, pas un affrontement institutionnel. C'est une question de volonté politique, pas de savoir si on est régionaliste ou communautariste. Je ne veux pas partir avec la crainte que, peut-être, on va toucher à des compétences de la Fédération. L'efficacité du modèle et l'intérêt général doivent primer sur tout le reste. Si on a chacun peur de perdre une partie de gâteau, ça n'ira pas. Chacun doit faire des pas, sans idée préconçue. Et il faut le faire maintenant.»

Bien entendu, la réforme de l'alternance est un enjeu de poids. Elle figure dans la Déclaration de politique communautaire (DPC) avec un objectif clair: «Renforcer les collaborations avec la Wallonie et la Région de Bruxelles-Capitale, notamment dans le cadre de l'enseignement en alternance, de l'enseignement qualifiant et du développement du numérique au sein des écoles».

La vision présentée par M. Jeholet est-elle partagée par les autres membres du gouvernement? Quelles réunions ont déjà eu lieu entre la Fédération Wallonie-Bruxelles et les Régions?

Quels sont les scénarios ou les modèles sur la table? L'Office francophone de la formation en alternance (OFFA) est-il partie prenante de ces réunions? Pensez-vous que la relance et les potentielles avancées dans ce dossier sont de nature à améliorer la problématique de la «clé élèves», dont il a abondamment été question au cours du débat budgétaire? Dès le moment où nous discutons de la formation en alternance, cette «clé élèves» doit entrer en ligne de compte. À partir d'un certain âge, les jeunes ne sont plus soumis à l'obligation scolaire. S'ils ne sont plus inscrits à l'école, mais dans d'autres structures, ils sortent du comptage, ce qui peut potentiellement représenter de l'argent en plus ou en moins. Dans le contexte budgétaire actuel, ce point n'est pas négligeable.

M. Nicolas Janssen (MR). – Madame la Ministre, je ne vais pas revenir sur les discussions relatives à la réforme de certains chantiers du Pacte pour un enseignement d'excellence. Je souhaite vous interroger spécifiquement sur l'agenda de la réforme de l'enseignement qualifiant. Pourriez-vous nous rassurer sur le fait que le gouvernement poursuit les travaux de réflexion et de concertation avec les acteurs et que l'agenda concernant l'approbation des textes est maintenu? Pouvez-vous également dresser un état des lieux de cet important dossier préparé par les experts de la cellule opérationnelle du changement (COC)? Les acteurs de l'enseignement et le Comité de concertation ont-ils déjà pu prendre connaissance d'une première ébauche du projet?

Plus généralement, avez-vous déjà eu des contacts avec vos homologues chargés des opérateurs de formation en Région wallonne et en Région de Bruxelles-Capitale à ce sujet? J'ai lu les propos du ministre-président dans la presse, mais ma question était antérieure à cette interview. Les contacts auxquels il faisait référence sont-ils récurrents? Quoi qu'il en soit, nous nous réjouissons de la volonté affichée par le gouvernement d'aller vers davantage de collaborations. Enfin, quel est votre avis sur la proposition de Mme Schyns d'auditionner en réunion de notre commission les présidents des bassins enseignement qualifiant-formation-emploi pour nourrir notre réflexion sur les défis de l'enseignement qualifiant?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Madame la Députée, Monsieur le Député, comme vous le soulignez, la DPC prévoit de renforcer les collaborations avec les Régions pour l'enseignement en alternance. Cette forme d'enseignement doit également être conçue en articulation avec la réforme de l'enseignement qualifiant.

Monsieur le Député, je tiens à vous rassurer sur le fait que les travaux de concertation avec les acteurs sont toujours en cours. Une rencontre a eu lieu en ce sens en octobre dernier. Quant à l'agenda, les textes attendus suivent la planification prévue. Par ailleurs, l'enseignement en alter-

nance a été le sujet de différentes discussions. C'est ainsi que, dans une note au gouvernement du 12 novembre dernier, nous envisageons, et ce sans remettre en question la feuille de route envisagée par le chantier 5, de rencontrer les Régions afin de définir une méthode de travail. L'objectif est bien, dans un premier temps, de faciliter les relations entre les différents opérateurs de formation afin d'améliorer la lisibilité des filières de formation professionnelle francophones, ainsi que leur attractivité et leur efficacité, dans le respect de la DPC et de la Déclaration de politique régionale (DPR). Il est évident que les différents enjeux devront faire l'objet de concertations entre les différents cabinets et avec les acteurs de terrain. Le périmètre de ceux-ci et le mode de concertation devront être encore précisément définis.

Dès lors que les discussions n'ont pas encore été entamées au-delà de cette proposition, je suis actuellement dans l'impossibilité de vous apporter davantage de précisions. Il me semble donc prématuré d'inviter les présidents des bassins enseignement qualifiant-formation-emploi. Mais je reste attentive à leurs différents travaux et recommandations qui seront sans doute d'un grand intérêt pour nourrir nos réflexions.

Mme Marie-Martine Schyns (cdH). – Madame la Ministre, je ne suis pas étonnée de l'annonce du ministre-président dans «*Le Soir*». Mais, je voudrais cependant faire passer un message. Il y a presque quatre ans, la Fédération Wallonie-Bruxelles a réalisé des propositions très concrètes sur les manières de gérer le périmètre de la formation en alternance, que je vous avais transmises lors de la passation de pouvoirs et que je vous suggère de relire, par rapport aux élèves, aux IFAPME, aux CEFA et aux meilleures collaborations possible avec les Régions. Je suis d'accord avec le ministre-président quand il dit que chacun doit partager le meilleur de son expérience dans la formation en alternance, au niveau pratique et théorique, pour que nous puissions développer une cohérence. Je suis d'accord sur le fond, mais pas sur la forme.

M. Nicolas Janssen (MR). – Je vous remercie, Madame la Ministre, pour votre réponse. En effet, vous m'avez tout à fait rassuré sur le fait que les travaux sont bien en cours et que l'agenda suit le planning qui était prévu pour le chantier 5. Les rencontres avec les Régions se tiendront bien conformément et l'ensemble du chantier avancera comme prévu dans la DPC et la DPR. Je vous remercie donc pour cette cohérence.

Contrairement à Mme Schyns, je pense que nous ne pouvons que nous réjouir de cette volonté des différents membres du gouvernement d'avancer dans cette direction. Je n'ai pas du tout l'impression que certains plats sont ressortis, mais, qu'au contraire, une volonté avec énormément de cohérence est ici affirmée. Nous pouvons vraiment commencer à nous réjouir que ce chantier évolue dans la bonne direction. C'est dans

l'intérêt de tous et nous savons bien combien ce dossier est complexe. C'est dès lors très encourageant de sentir que l'ensemble du gouvernement soutient cette volonté.

2.27 Question de Mme Margaux De Re à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Enseignement des droits des femmes»

Mme Margaux De Re (Ecolo). – Mon intervention fait suite à l'atelier sur les questions de genre que nous avons eu la chance d'organiser au Parlement il y a quelques jours. Il a remis sur la table une série de sujets liés à l'égalité, en particulier la question de l'enseignement de l'histoire des droits des femmes à l'école.

Je me souviens assez clairement de mes cours d'histoire. Je me rappelle y avoir étudié l'histoire de la Belgique, celle de l'Europe, la préhistoire, les révolutions, les Lumières. Comme beaucoup d'enfants, j'y ai mémorisé les noms de nombreuses personnalités ayant marqué l'histoire: Napoléon, Churchill, Platon et autres.

Je remarque que les livres ont retenu les héros, mais très peu les héroïnes. Plus globalement, les représentations auxquelles les enfants sont confrontés, à travers les séries télévisées, les réseaux sociaux ou même la publicité contribuent souvent à alimenter des stéréotypes à l'égard des femmes et des filles, à les rendre invisibles, les stigmatiser quant à leur rôle dans la société. Bref, cela tend plutôt à attiser les stéréotypes à leur égard.

Or, le fait de montrer que tant des hommes que des femmes ont contribué à l'histoire est une manière de donner à chacun et chacune sa place dans le monde d'aujourd'hui, tel qu'on l'apprend à l'école par exemple. C'est une façon de dire aussi aux petites filles qui sont assises sur les bancs de l'école qu'elles ont compté, qu'elles comptent aujourd'hui et qu'elles compteront dans le futur.

À cet égard, l'outil pédagogique *«Femmes et hommes dans l'histoire, un passé commun (Antiquité, Moyen-Âge)»* a pour objectif de faire émerger des femmes qui, aux côtés des hommes, participent à la vie sociale, travaillent et gouvernent.

J'ai toutefois l'impression que nous pouvons encore renforcer cette initiative. Les références à l'évolution des droits des femmes sont aujourd'hui assez timides, comme si elles étaient passées de la cuisine à la scène politique en claquant des doigts. Pourtant, apprendre aux enfants que les droits des femmes ont été un combat pour certaines, avec des enjeux, en fonction des époques, des pays, mais aussi des figures qui ont porté ces questions à travers l'Histoire, peut sans aucun doute contri-

buer à mieux comprendre le monde dans lequel nous vivons.

J'insisterai ici sur la nécessité et l'intérêt d'avoir une approche décoloniale de l'histoire des droits des femmes. Cette approche inclusive permettrait de ne pas se limiter à l'histoire des droits des femmes européennes et blanches, mais d'inclure toutes les femmes et toutes les réalités du monde. Ce réflexe est fondamental, plus encore à l'instant où l'on décide de figer l'histoire des droits des femmes dans l'Histoire.

Je vais prendre un exemple que j'ai moi-même constaté récemment. Il s'agit du fait de mettre en avant le combat des suffragettes qui se battaient pour le droit de vote des femmes, sans mentionner que leur combat a ensuite été énormément remis en cause par la littérature. En effet, leur action visait avant tout l'accès au droit de vote pour les femmes blanches. Elles ont été pointées du doigt pour avoir apparenté leur démarche à une sorte de mission civilisatrice, notamment à l'égard des femmes noires, ce qui est aujourd'hui extrêmement problématique et questionnable. Faire figurer cet élément dans nos manuels pourrait donc contribuer à éclairer l'Histoire différemment.

Dans le référentiel d'histoire, est-il prévu l'enseignement du droit des femmes en particulier? Une place accrue sera-t-elle réservée à la mise en lumière de personnalités historiques féminines, ainsi qu'aux luttes pour les droits des femmes à travers l'histoire et le monde? Avez-vous connaissance d'initiatives intéressantes soutenues par la Fédération Wallonie-Bruxelles et qui abordent cette thématique? Quelle en est aujourd'hui la diffusion?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Madame la Députée, je ne peux que vous rejoindre sur les constats d'une histoire et de l'enseignement de l'histoire qui sont trop, voire exclusivement, construits à partir d'un point de vue masculin. Les débats et recherches des dernières années ont en effet amené d'autres angles permettant de souligner ne fût-ce que la présence des femmes dans le cours de l'Histoire. La spécificité de certaines revendications et de certains combats a pu, ainsi, être mise en lumière parallèlement à l'exigence de plus en plus précise d'une égalité formelle entre les genres.

Cependant, pousser vers cette égalité sans se donner les moyens et les outils de sortir des stéréotypes, du silence, de l'amnésie, voire même de la négation de la place des femmes dans l'Histoire, serait un non-sens absolu. Il est bien évident qu'une attention particulière est apportée à cet égard dans le futur référentiel de la formation historique, géographique, économique et sociale. Comme vous le savez, les référentiels du tronc commun sont sur la table du gouvernement. Il existe déjà plusieurs éléments sur certains combats des droits des femmes, notamment le droit de vote

et le droit à l'instruction, ainsi que sur les inégalités liées au genre. J'ai cependant le sentiment autant que la conviction que le référentiel gagnerait à adopter une approche encore plus précise sur cette question. Le travail est donc toujours en cours... Il tombe sous le sens que les futurs référentiels accorderont une plus grande place à ces luttes et personnalités pour la simple et bonne raison que les référentiels actuels sont très elliptiques à ce sujet. Il faudra cependant montrer la part qu'elles prendront dans le référentiel particulièrement dense.

À ce propos, il est évidemment toujours très tentant de pousser au plus loin l'approche de certains sujets, mais il faut rester conscient que les référentiels du tronc commun concerneront les élèves de six à quinze ans qui construiront progressivement leur regard critique et leurs repères temporels fondamentaux. Le jeu d'équilibre est permanent pour voir l'ensemble des référentiels tout en tenant dans le volume horaire dédié. Ce débat s'est également tenu sur le colonialisme.

Quant aux outils, «*Femmes et hommes dans l'histoire, un passé commun (Antiquité, Moyen-Âge)*» demeure une référence. Il faut noter que le Service général de l'inspection (SGI) a collaboré à cet ouvrage permettant ainsi de l'ajuster aux actuels référentiels. Par ailleurs, le module de formation initiale et continuée intitulé «*Filles-Garçons: une même école?*», réalisé par la Direction de l'égalité des chances en collaboration avec l'Université des femmes, vise à sensibiliser, informer et outiller les enseignants et enseignantes de la Fédération Wallonie-Bruxelles, tous niveaux et tous réseaux confondus aux questions d'égalité entre les filles et les garçons à l'école. Il propose trois grandes sections au sein desquelles les membres du personnel pourront trouver des références, des définitions, des exemples d'activités, des réflexions sur les questions de genre ou encore des documents et des vidéos. Ainsi, la partie sciences humaines, étude du milieu, géographie et histoire propose des pistes concrètes et des références pour aborder l'histoire du féminisme et l'enseignement d'une histoire mixte.

Mme Margaux De Re (Ecolo). – Madame la Ministre, je me réjouis déjà de ce que vous annoncez. En effet, on pourrait placer un million de sujets dans ce référentiel et il faut donc bien réfléchir à ce que ce dernier contiendra pour ne pas le surcharger. Vous avez parlé du droit à l'éducation et le fait qu'il y ait déjà une asymétrie sur ce droit à travers le monde et l'histoire de l'Europe. Cela pourrait déjà constituer une porte d'entrée intéressante qui permettrait d'engager la réflexion chez les enfants. Après, le reste du parcours pédagogique et familial fera son affaire. Je trouve essentiel qu'on passe d'une situation où il n'y a pas grand-chose à quelque chose d'écrit et d'acté comme faisant partie du tronc commun.

Je me réjouis également de l'existence de cet ouvrage, car les retours venant de professeurs

aussi bien jeunes que plus expérimentés nous prouvent que ces questions ne sont pas toujours évidentes à aborder quand on n'est pas outillé. Cela peut donc permettre à celles et ceux désirant aborder ces questions en classe de le faire de la meilleure des façons.

2.28 *Question de Mme Stéphanie Cortisse à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Représentation des élèves dans l'enseignement obligatoire»*

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Madame la Ministre, le chantier n° 16 du Pacte pour un enseignement d'excellence est consacré au renforcement de la démocratie scolaire et du bien-être à l'école. Dans la Déclaration de politique communautaire (DPC), le gouvernement prévoit de «permettre une participation des représentants de l'ensemble des élèves du degré supérieur de l'enseignement secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles aux travaux du comité de concertation du Pacte pour un enseignement d'excellence qui les concernent directement».

Dans son avis n° 3, le Groupe central s'est accordé, en son point OS5.5. intitulé «Renforcer la démocratie scolaire», sur la nécessité de «donner un cadre légal à l'existence des organisations représentatives des élèves, à l'instar de ce qui existe pour les associations de parents».

J'estime qu'une officialisation des organisations représentatives des élèves de l'enseignement obligatoire est nécessaire. En effet, s'il est important d'entendre les acteurs de l'enseignement comme les fédérations de pouvoirs organisateurs (PO), les syndicats représentant le personnel enseignant ou encore les fédérations de parents, il est également essentiel de se placer du point de vue des élèves, de les considérer comme des acteurs de l'enseignement à part entière et de leur permettre de faire entendre leur voix de manière officielle auprès du gouvernement ou encore dans les organes de concertation comme le comité de concertation du Pacte.

J'ai pu à cet égard rencontrer récemment un représentant du Comité des élèves francophones (CEF), constitué en ASBL depuis 2009 et agréé par la Fédération Wallonie-Bruxelles en tant qu'organisation de jeunesse depuis 2011. Cette organisation, qui se revendique comme étant un syndicat pluraliste des élèves francophones de secondaire en Wallonie et à Bruxelles, est demandeuse d'une reconnaissance officielle en qualité d'organisation représentative des élèves. Même si le CEF m'a précisé avoir de nombreux contacts avec votre cabinet et participer à des rencontres bilatérales avec les autres acteurs du monde de l'enseignement, il ne fait toutefois pas partie des organes de consultation officiels.

J'estime dès lors que nous devrions travailler sur un texte décrétant organisant la participation et la représentation des élèves de l'enseignement obligatoire, à l'instar de ce qui se fait dans l'enseignement supérieur par l'intermédiaire des organisations représentatives communautaires (ORC) depuis un décret du 12 juin 2003 remplacé par le décret du 21 septembre 2012 relatif à la participation et la représentation étudiante dans l'enseignement supérieur.

C'est un sujet sur lequel je travaille beaucoup au sein de la commission de votre collègue Valérie Glatigny, chargée de l'Enseignement supérieur. J'estime qu'il faudrait éviter de commettre les mêmes erreurs que lors de la rédaction du décret précité de 2012, comme l'absence de modalités de création et de disparition d'une ORC ou encore la définition de critères de représentativité trop exigeants ne permettant pas la coexistence de plusieurs ORC. Je rappelle que dans l'enseignement supérieur, depuis la disparition de l'Union des étudiants de la Communauté française (Unécof) en 2019, seule la Fédération des étudiants francophones (FEF) est reconnue comme ORC dans l'enseignement supérieur, ce qui la place dans une position de monopole pour représenter les étudiants du supérieur.

À mon sens, le décret à venir en ce qui concerne l'enseignement obligatoire devrait permettre non pas la création d'une seule ORC, qui se voudrait pluraliste, mais la création d'une pluralité d'ORC. Je pense en effet que les revendications des élèves sont plurielles et ne peuvent par définition pas être portées par la voix d'une seule organisation représentative. Toutefois, je ne pense pas qu'il faille se diriger vers la création d'une ORC par réseau, ce qui renforcerait le cloisonnement entre les réseaux, alors que nous sommes au contraire dans une optique d'ouverture.

C'est la raison pour laquelle, lorsque l'avis n° 3 du Groupe central précise vouloir donner un cadre légal à l'existence des organisations représentatives des élèves «à l'instar de ce qui existe pour les associations de parents», j'espère que cela fait référence à l'officialisation qui existe pour les associations de parents, mais pas à leur appartenance respective aux réseaux – la Fédération des associations de parents de l'enseignement officiel (FAPEO) pour l'enseignement officiel et l'Union francophone des associations de parents de l'enseignement catholique (UFAPEC) pour l'enseignement catholique.

Tout l'enjeu sera par ailleurs de définir adéquatement le mode d'affiliation des élèves à une ORC, afin d'éviter un système de grands électeurs comme cela se fait dans les établissements d'enseignement supérieur. Je rappelle qu'une fois élus, les conseils étudiants choisissent eux-mêmes de s'affilier à une ORC – la FEF, puisqu'elle est la seule à exister à ce jour – ou de devenir indépendants et donc non représentés. Pourquoi ne pas

créer un système d'affiliation individuelle pour les élèves?

Enfin, un travail devrait être mené pour informer les élèves sur l'existence et l'utilité de ces ORC si elles devaient être créées dans l'enseignement obligatoire, et les inciter à s'y intéresser. Je pense au manque d'attrait dans l'enseignement supérieur pour les élections étudiantes.

Madame la Ministre, pourriez-vous me présenter l'état d'avancement des travaux du chantier n° 16 du Pacte par rapport à cette volonté, exprimée par le Groupe central dans l'avis n° 3 de «donner un cadre légal à l'existence des organisations représentatives des élèves»? D'autres organisations que le CEF se sont-elles déjà fait connaître auprès de vous et de votre cabinet dans le but d'être reconnues en tant qu'ORC? J'ai déjà posé la question au CEF, qui m'a répondu ne pas avoir connaissance d'autres organisations qui se revendiquaient syndicat des élèves.

Une base décrétable en vue de la création d'ORC dans l'enseignement obligatoire est-elle en phase de rédaction? Si oui, quels acteurs allez-vous consulter dans ce cadre? Pourriez-vous nous présenter un agenda?

Sachant que votre collègue, la ministre Valérie Glatigny, a récemment mandaté l'administration de la Direction générale de l'enseignement supérieur et l'Académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES) pour évaluer le décret de 2012 organisant la représentation étudiante dans l'enseignement supérieur, vous concerterez-vous avec elle afin de mettre en commun vos constats et réflexions, puisque certaines dispositions similaires pourraient être adoptées dans l'enseignement supérieur et dans l'enseignement obligatoire en ce qui concerne les ORC? Comme je l'ai dit, nous devons éviter de commettre les mêmes erreurs qu'en 2012 dans l'enseignement supérieur.

Enfin, pour quelles raisons la DPC limite-t-elle la participation des représentants des élèves au «degré supérieur de l'enseignement secondaire»? Qu'en est-il du degré inférieur du secondaire, voire des élèves du fondamental qui pourraient aussi avoir leur avis à donner?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Madame la Députée, dans le cadre du chantier, les travaux sur la démocratie scolaire s'articulent en deux volets. D'une part, l'amélioration et la clarification du cadre relatif à la démocratie scolaire, c'est-à-dire dans l'école, afin de rendre ce cadre légal effectif. En effet, force est de constater qu'il n'est pas encore mis en place dans toutes les écoles. D'autre part, la création d'une organisation représentative des élèves au niveau du système.

À ce stade, nous analysons les différentes modalités de création d'une organisation représen-

tative des élèves. Les travaux ont été entamés et des dispositifs participatifs associant les élèves ont été menés et sont encore en cours.

Vous évoquez la récente demande de ma collègue Valérie Glatigny auprès de l'Administration de l'enseignement supérieur et de l'Académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES) au sujet de l'évaluation du décret du 21 septembre 2012 relatif à la participation et la représentation étudiante dans l'enseignement supérieur. Précisons ici que les travaux qui se réalisent dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence portent sur une organisation représentative des élèves. Les réalités sont bien sûr extrêmement différentes dans l'enseignement obligatoire et dans l'enseignement supérieur à de multiples niveaux que je ne détaillerai pas ici.

Le contexte de l'école et les caractéristiques du public visé, en l'occurrence les élèves, supposent donc une réflexion spécifique et distincte de celle qui peut concerner l'enseignement supérieur. C'est dans cette optique que les travaux tels que nous les menons se basent en réalité plutôt sur une analyse comparative des modes de représentation des élèves dans d'autres pays que sur la base du modèle développé dans l'enseignement supérieur.

Enfin, un volet du chantier porte également sur d'éventuelles perspectives pour les élèves de l'enseignement fondamental, ceux-ci ne devant pas non plus être oubliés dans ce chantier.

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Madame la Ministre, je suis contente d'apprendre que vous travaillez bien sur la création d'une organisation représentative communautaire (ORC) dans l'enseignement obligatoire. Il n'y a, à l'heure actuelle, aucune autre organisation que le Comité des élèves francophones (CEF) qui se revendique comme syndicat des élèves. Ce n'est toutefois pas pour autant qu'il faudrait que le décret que nous adopterons soit une photographie de la situation actuelle comme ce fut le cas en 2012 dans l'enseignement supérieur. Il faut prévoir des balises permettant à d'autres ORC de se créer. Il me paraît évident que le pluralisme ne peut pas, par définition, ne dépendre que d'un seul organe de représentation.

Vous dites que les réalités sont notamment différentes dans l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire. Pourtant, un simple exemple très parlant vous montrera toute l'importance de créer plusieurs ORC, en tout cas de permettre à plusieurs ORC de se créer dans le temps. J'ai discuté avec le CEF de son deuxième sondage réalisé au mois d'avril 2020 et intitulé «La fin de l'année scolaire: t'en penses quoi?». Le CEF émet des avis et des recommandations destinés aux pouvoirs publics dans le cadre des mesures à prendre concernant l'école durant la crise de la Covid-19. D'emblée, le CEF précise en toute transparence: «Nous aurons parfois des prises de position et recommandations qui contrediront

l'avis général relevé afin que les mesures les plus spécifiques soient prises pour les élèves en difficultés.»

Il ressort de ce sondage qu'un seul élève sur cinq était en faveur, en juin, d'un passage automatique à l'année supérieure dans l'enseignement secondaire. Mais le CEF affirme tout de même dans ses recommandations qui nous sont destinées qu'il faut que le passage à l'année supérieure soit automatisé. Il s'agit donc de prises de position politiques. Il s'agit en tout cas d'une idéologie, d'une prise de position, qui n'est pas partagée par tous les étudiants. La preuve en est que dans le sondage même du CEF, seul un élève sur cinq est d'accord avec la position finalement prise par le CEF.

Ce simple exemple démontre qu'un syndicat étudiant ne va pas toujours aller dans le sens de la majorité des élèves consultés, qu'il a des prises de positions plus politiques et qu'il ne pourra donc pas en lui-même être pluraliste. C'est le problème que nous rencontrons actuellement avec la FEF de l'enseignement supérieur.

J'espère donc, Madame la Ministre, que vous tiendrez compte de mes réflexions. Je ne manquerai pas de revenir vers vous à ce sujet, mais de grâce, ne commettez pas la même erreur que dans l'enseignement supérieur. Nous sommes vraiment dans la même problématique.

2.29 Question de Mme Sybille de Coster-Bauchau à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Annulation des classes de neige au vu de l'évolution de la crise sanitaire»

Mme Sybille de Coster-Bauchau (MR). – Plusieurs écoles ont déjà programmé leurs classes de neige au mois de janvier 2021 pour les élèves de sixième année. Pour organiser ces classes de dépaysement, elles sont dans l'obligation d'atteindre un taux de participation de 90 % pour les groupes supérieurs à 31 élèves. Malheureusement, pour certaines d'entre elles, le séjour devra être annulé, car le taux de participation requis par les normes de notre Fédération n'est pas respecté. Plusieurs établissements scolaires ont toutefois déjà versé un acompte à l'organisateur du voyage. En cas d'annulation, ces derniers seraient amenés à rembourser des indemnités à l'organisateur équivalentes à un pourcentage de la somme totale du séjour. Certaines écoles pourraient même être en incapacité de rembourser ces montants relativement importants.

En principe, l'organisateur a prévu une clause de résiliation liée à la crise de la Covid-19 stipulant qu'il s'engage à rembourser intégralement tous les montants qui auront été versés si l'école annule son séjour à la suite d'une interdiction de voyager à l'étranger consécutive à la problématique du coronavirus, pour autant qu'elle

émane d'une autorité administrative compétente. Fait survenu entre le moment où je vous ai adressé cette question orale et aujourd'hui, je voudrais aussi vous entretenir du cas d'une commune qui a décidé d'annuler tous les voyages scolaires qui impliquent des nuitées, en Belgique comme à l'étranger, jusqu'au 30 juin 2021. Dans ce cas-ci, le voyageur a accordé un *voucher*, mais lorsqu'il s'agit d'une classe de neige, il estime que la commune n'est pas une autorité compétente et ne peut donc pas annuler le voyage.

En regard de l'évolution de la pandémie du coronavirus et de la décision prise ces derniers temps tant par la France et l'Italie que par l'Autriche de fermer leurs stations de ski au minimum jusqu'à la mi-janvier, ne serait-il pas prudent, en qualité d'autorité régulatrice, d'interdire à nouveau et jusqu'à nouvel ordre les voyages de classes de neige pour l'ensemble des écoles de notre Fédération? Ce sujet a-t-il été abordé lors de la dernière réunion du comité de concertation? Dans la négative, pourriez-vous l'aborder au cours de la réunion du 18 décembre? Avez-vous eu des contacts avec les voyageurs au sujet de ces frais de remboursement de voyages? Les avez-vous rencontrés comme semble l'avoir fait la Région wallonne? Avez-vous connaissance de contentieux qui pourraient exister entre écoles, voyageurs ou autocaristes? Si oui, avez-vous déjà pris ou pensez-vous à prendre des initiatives à ce sujet?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Madame la Députée, dans l'état actuel de la situation sanitaire et jusqu'au 15 janvier prochain au minimum, les écoles de la Fédération resteront en code rouge. Dès lors, les activités *extra-muros*, dont les séjours avec nuitée sont suspendues, au moins jusqu'à cette date. Classes de mer ou classes de neige, en Belgique ou ailleurs. Au-delà de cette mesure générale pour l'ensemble des activités en dehors des murs des écoles – mesure prise en concertation avec les experts sanitaires et les acteurs institutionnels de l'enseignement –, il ne m'appartient pas, en tant que ministre de l'Enseignement, d'interdire à des personnes ou des écoles de se rendre à tel ou tel endroit. En effet, cette prérogative appartient à la ministre des Affaires étrangères et aux autorités fédérales compétentes. Je rappelle également que les séjours pédagogiques avec nuitée font partie du projet pédagogique propre à chaque pouvoir organisateur et chaque établissement et que ceux-ci en fixent les contours en toute autonomie.

Par ailleurs, contrairement à ce que vous avancez, je n'ai jamais interdit le voyage en tant que tel et me suis toujours calquée sur les mesures décidées par le Service public fédéral (SPF) Affaires étrangères ou le ministre de l'Intérieur lorsque ceux-ci déconseillent ou interdisent les voyages à l'étranger – comme ce fut le cas l'année passée – ou vers certaines destinations. Je me suis également toujours référée aux autorités habilitées à prendre des mesures de police, comme ce fut le

cas au mois de mars à la suite de l'interdiction des sorties scolaires décidée par le ministre-président bruxellois et les cinq gouverneurs de province. Il ne m'appartient pas de prendre des mesures plus strictes que les autorités qui sont compétentes pour le faire.

En fonction de l'évolution de la situation, nous verrons s'il y a lieu d'autoriser à nouveau des sorties et des séjours qui sont des moments importants dans la scolarité de nos jeunes et dans leur développement. En outre, certaines familles économisent souvent longtemps pour permettre à leurs enfants d'aller se ressourcer en plein air. Enfin, mes collaborateurs ont rencontré les représentants de l'Union professionnelle des agences de voyages (UPAV) afin d'avoir un échange sur la situation de spécialistes des voyages scolaires. Différents points d'attention ont été portés à ma connaissance et, dans le cadre de mes compétences, je vais tenter de répondre à certains d'entre eux. Je pense notamment à la problématique de la norme des 90 % de participation qui s'avère difficile à atteindre dans de nombreux cas. Un assouplissement de ce taux devrait pouvoir être envisagé afin de permettre, en cas de retour à une situation sanitaire plus favorable, l'organisation de certains voyages et excursions. Beaucoup de pistes de solutions aux problèmes que ces dernières rencontrent – et notamment eu égard au remboursement des voyages scolaires de l'année passée – sont néanmoins du ressort du gouvernement fédéral et du ministre de l'Économie en particulier. Je serai cependant attentive à ce que ce dossier soit suivi dans l'intérêt des droits des écoles, et ultimement des familles, afin qu'aucune de ces parties ne soit lésée par un défaut de remboursement.

Mme Sybille de Coster-Bauchau (MR). – Le code rouge règle le problème des écoles pour l'instant. Vous êtes en attente pour la suite. Pour ce qui concerne les classes de mer et les classes vertes, j'ose espérer que la situation pourra s'améliorer afin que les enfants retrouvent ces moments de détente et de convivialité. Je vous remercie également de vous pencher sur la situation des autocaristes et d'être notamment attentive à la révision de ces normes de participation. Celles-ci sont bien difficiles à atteindre en cette période de crise.

2.30 Question de Mme Sybille de Coster-Bauchau à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Sort des commis-correspondants comptables dans les centres psycho-médico-sociaux (PMS)»

Mme Sybille de Coster-Bauchau (MR). – Les commis chargés de la comptabilité dans les PMS revendiquent de percevoir un salaire correspondant à la juste valeur de leur travail. Pratiquement, un commis chargé de la comptabilité dans un PMS assume trois fonctions: de secrétaire de

direction, de gestionnaire du personnel ouvrier et de comptable. D'après la majorité du personnel des commis, leur rémunération actuelle n'est donc pas suffisamment en adéquation avec leur charge de travail.

En réalité, sur leur fiche, leur salaire est censé être divisé en deux parties: trois quarts temps au barème de commis et quart temps au barème de correspondant comptable comme le dispose le décret du 30 avril 2009 concernant la comptabilité des écoles et l'accès à certaines fonctions de sélection et de promotion. Dans les faits, cette fiche de paie est même partagée en trois parties: trois quarts temps en tant que commis, quart temps en tant que correspondant comptable – mais au barème de commis – et une allocation pour exercice d'une fonction supérieure non universitaire d'un modeste montant de 46 euros. En fin de législature précédente, une délégation de commis correspondants comptables des PMS a rencontré le cabinet de votre prédécesseure afin de lui faire part de leur situation et de leurs revendications. À la suite de cette réunion, le cabinet devait assurer le suivi de ces échanges et préparer une note pour réajuster le salaire de ces commis-comptables.

Une autre problématique abordée par ce personnel consiste à ne pas être éligibles pour les formations de comptable mises en place par l'administration, au motif qu'ils n'ont pas le titre de comptable, malgré l'appellation de leur statut. Alors que certains n'ont pu continuer le cursus alors qu'ils avaient commencé le premier module.

Madame la Ministre, avez-vous été mise au courant de cette situation et de la note qui devait être préparée par votre prédécesseure? Avez-vous été interpellée par les commis comptables sur cette problématique depuis le début de la législature? Pourrions-nous envisager de rendre accessibles aux commis correspondants comptables les formations mises en place par l'administration?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Madame la Députée, je n'ai pas été informée de la problématique que vous évoquez par ma prédécesseure. Mon administration n'a pas non plus été chargée du suivi d'un tel dossier. Depuis le début de mon mandat, j'ai été interpellée par un membre du personnel, désigné en tant que commis dans un PMS de WBE, auquel j'ai rappelé la réglementation en vigueur. Permettez-moi de préciser certains aspects de la thématique soulevée, celle-ci étant circonscrite à ce seul PO.

Dans ces PMS, la seule fonction de recrutement existante dans un emploi administratif organisé par WBE est celle de commis. Le décret du 30 avril 2009 concernant la comptabilité des écoles et l'accès à certaines fonctions de sélection et de promotion dispose: «dans chaque CPMS de la Communauté française, au moment du départ définitif de l'adjoint ou du commis, un commis est chargé de la comptabilité du centre, à concurrence d'un quart temps de ses prestations hebdoma-

dares. Pour le quart temps visé à l'alinéa précédent, le membre du personnel, porteur du titre requis pour cette fonction, perçoit l'échelle de traitement du correspondant comptable.» Cette désignation ne constitue en rien une nomination à titre définitif de correspondant comptable et ne confère aucun autre droit statutaire.

Concernant l'accès aux formations de comptable, le titre requis exigé est celui d'un diplôme d'enseignement supérieur de type court, ce qui ne correspond pas au titre demandé pour les commis. Si à ce jour je n'ai pas été saisie par le PO d'une demande de révision de ce statut, c'est qu'il est probable que WBE considère que la fonction de commis en PMS doit évoluer pour davantage correspondre aux attendus, au niveau des compétences et donc du barème salarial correspondant. Par ailleurs, cette évolution devrait s'inscrire dans une réflexion plus globale et multifactorielle relative à l'arrivée prochaine des nouvelles normes comptables et à la nécessité pour ce PO d'avancer sur une comptabilité plus analytique, notamment au niveau du développement des missions de promotion de la santé à l'école. La prise en compte de ces différents éléments devrait influencer la charge dévolue à la gestion de la comptabilité des PMS, ainsi que le niveau de recrutement qui y est associé.

Enfin, la triple responsabilité décrite dans votre question n'est pas totalement le reflet de la réalité. S'il est vrai qu'un commis correspondant comptable effectue des tâches liées à la comptabilité, la direction du centre PMS reste seule ordonnatrice des dépenses. En outre, les commis assurent des tâches de secrétariat, mais ce travail ne peut nullement être comparé à celui d'un secrétaire de direction. Par ailleurs, la gestion du personnel ouvrier dépend de la direction du centre et non au commis.

Mme Sybille de Coster-Bauchau (MR). – Madame la Ministre, je suis bien d'accord que les directions des PMS assument la responsabilité finale. L'ordonnateur vérifie auprès du commis s'il dispose des fonds. Néanmoins, c'est le commis qui est chargé de la comptabilité, qui établit le bon de commande, qui paie les factures, etc. Pour votre information, il est en général responsable sur ses propres deniers de la régularité des comptes. Ce n'est pas une petite mission subalterne. J'entends qu'au niveau de WBE, ce titre de commis comptable doit s'intégrer dans une évolution globale. Cependant, il est important de revaloriser à terme la fonction de comptable. Demander à une personne d'être responsable sur ses propres deniers montre l'importance de sa tâche et de sa fonction.

2.31 Question de Mme Sybille de Coster-Bauchau à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Fer-

meture de l'école La Petite Source à Grez-Doiceau»

Mme Sybille de Coster-Bauchau (MR). – La Petite Source à Bossut, sur le territoire de la commune de Grez-Doiceau, est une école primaire d'enseignement spécialisé de type 8, qui présente des spécificités telles que des classes de langage valorisées, des mises sur clavier et sur ordinateur avec utilisation de logiciels appropriés au trouble de l'enfant et l'intégration des élèves dans l'enseignement fondamental ordinaire. Comme souvent dans l'enseignement spécialisé, les leçons sont données individuellement, mais aussi, en fonction des besoins, en groupes ou en modules centrés sur la créativité des enfants.

Par hasard, en feuilletant une brochure, une enseignante de l'école a appris qu'une société allait s'installer dans l'implantation de Bossut, sachant que l'école en compte une autre à Biez, également sur le territoire de Grez-Doiceau. Or, la direction n'avait visiblement fourni aucune information aux parents et aux enseignants sur le processus de vente ni sur la mise à disposition des bâtiments de l'école durant les vacances de Pâques. Vous vous imaginez, Madame la Ministre, que cette information a suscité des réactions de la part des parents.

La direction avait prévu de rapatrier les enfants sur le site de Biez où d'autres classes sont présentes. En ce qui concerne la vente des bâtiments, le compromis était signé, mais l'acte n'était pas encore établi. Le contrat respectait la clause sociale puisque le bâtiment était acquis par un service d'aide à domicile.

L'école a enregistré cette année une diminution importante du nombre d'élèves. J'imagine que la décision prise par le pouvoir organisateur est liée à cette diminution. Concrètement, 49 élèves devront déménager vers Biez dans cinq classes et deux autres locaux. Il a été dit que ce site ne disposait pas de locaux en suffisance, mais cette information semble erronée.

Madame la Ministre, ma question vise à relayer l'inquiétude des parents. Sans contester la décision du pouvoir organisateur quant à l'avenir de son patrimoine immobilier, le choix de transférer les élèves de l'établissement vers un autre site en plein milieu de l'année scolaire ne nécessite-t-il pas au minimum d'en informer le corps enseignant et de dégager un consensus avec les parents?

La directrice faisant fonction a démissionné alors que le déménagement était prévu, ce qui risque de susciter des problèmes quand on sait que cette situation s'additionne à la crise sanitaire que les élèves subissent également. Depuis le moment du dépôt de ma question, j'ai appris que le pouvoir organisateur avait postposé le déménagement des vacances de Pâques au mois de juillet, ce qui est une bonne nouvelle. Toutefois, quel est votre avis sur la décision de transférer l'implantation sans en

avoir informé au préalable les parents et les enseignants?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Madame la Députée, pour répondre à votre question, j'ai immédiatement demandé toutes les informations utiles auprès de mon administration. Elle n'était pas au courant du projet de fermeture de cette école. Cela confirme qu'il s'agit d'un simple déménagement dans d'autres locaux. Les services du gouvernement s'assureront que la législation en vigueur en matière de déménagement a bien été respectée et me tiendront informée. Ils me confirment également que rien n'interdit à une école de déménager au cours de l'année scolaire. L'usage veut que le pouvoir organisateur (PO) informe l'administration par courrier de sa décision de déménager, avec le procès-verbal de la réunion actant la décision. C'est aussi au PO que revient la responsabilité d'assurer les conditions d'accueil des élèves dans la nouvelle structure ainsi que la communication auprès de l'équipe éducative et des parents, conformément au principe d'autonomie des PO.

Mme Sybille de Coster-Bauchau (MR). – Madame la Ministre, je vous remercie pour votre réponse et pour la rapidité de votre réaction à la suite de ma question. Je me doutais bien que le PO disposait de la latitude suffisante pour déménager. Vous avez évoqué la notion d'usage. Dans ce cas, il semble qu'il n'a pas été pratiqué. Visiblement, le corps enseignant et les parents n'étaient pas au courant. Je m'étonne que le PO n'ait pas l'obligation d'avertir tous les services. La situation aurait provoqué moins d'émotion. Cela mérite réflexion.

2.32 Question de Mme Sybille de Coster-Bauchau à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Modification de la circulaire d'inscription à l'académie de musique»

Mme Sybille de Coster-Bauchau (MR). – Certains élèves de l'enseignement maternel sont parfois amenés à sauter de classe. Cette décision est généralement prise par les parents de l'élève, en accord avec la direction de l'établissement scolaire et le psychologue du centre psychomédico-social (PMS). Ce dernier a dû faire en amont l'évaluation de cette décision qui doit être prise dans l'intérêt de l'élève.

En lien avec ce changement de classe, la question de la participation et de la répartition des enfants dans les groupes d'activités parascolaires mérite d'être étudiée. Lors de ces activités, il arrive que les élèves ayant sauté une classe soient d'abord placés dans des groupes avec des enfants de leur âge pour ensuite être placés avec des enfants plus âgés après une discussion avec l'animateur ou le responsable, voire même de leur propre initiative.

Certains de ces élèves ont rencontré des difficultés lors de leur inscription à l'académie de musique. Ils ne pouvaient pas assister aux cours suivis par les élèves de leur classe, car ils n'avaient pas le même âge. Cette problématique est propre aux académies de musique. Ces académies discriminent des enfants intégrés partout ailleurs en raison du fait qu'ils ont sauté une classe et qu'ils n'ont donc pas le même âge que leurs congénères. Autrement dit, il existe dans leur cas une différence entre leur âge scolaire et leur âge réel.

Madame la Ministre, avez-vous connaissance de réclamations à ce sujet? Si oui, ne serait-il pas opportun de modifier la circulaire relative aux inscriptions dans les académies de musique qui prévoit que les inscriptions sont réalisées en fonction de l'année de naissance et non pas de la classe fréquentée?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Madame la Députée, vous pointez ce qui serait selon vous une forme de discrimination à l'égard de certains élèves dans les académies de musique. Vous soulignez notamment l'absence de dérogation aux conditions d'âge dans l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit (ESAHR).

En effet, la réglementation de l'ESAHR ne prévoit pas de telles dérogations aux conditions d'âge. À cet égard, la circulaire relative à l'organisation de l'année scolaire dans l'ESAHR ne peut donc déroger à la réglementation en vigueur, à savoir l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 6 juillet 1998 relatif à l'organisation des cours ainsi qu'à l'admission et à la régularité des élèves de l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit subventionné par la Communauté française.

Il convient de rappeler que l'ESAHR est une structure d'enseignement à part entière, avec des objectifs et des finalités propres. Les dispositions de l'enseignement fondamental ne sont donc pas nécessairement transposables dans l'ESAHR. Les cours enseignés dans les académies nécessitent une maturité et des capacités différentes de celles qui permettent parfois à un élève d'être inscrit dans une classe d'âge supérieur dans l'enseignement maternel ou primaire.

Selon moi, il n'y a donc pas de discrimination entre les élèves inscrits dans l'ESAHR, puisque les mêmes règles s'appliquent à tous ceux qui s'inscrivent dans cet enseignement. Le fait que les règles sont différentes dans l'enseignement fondamental n'implique pas non plus une discrimination entre élèves.

Hormis quelques démarches individuelles entreprises par des parents d'élèves auprès de l'administration ces dernières années, aucune demande en ce sens ne m'a été soumise par des acteurs de l'ESAHR et le maintien des conditions d'âge sans dérogation paraît recueillir un large

consensus. Dans l'état actuel, il ne me semble dès lors pas opportun de modifier la réglementation existante, et ce, d'autant plus que l'hétérogénéité des publics constitue une des caractéristiques de l'ESAHR.

Mme Sybille de Coster-Bauchau (MR). – J'entends votre réponse, Madame la Ministre. Néanmoins je ne m'explique pas l'impossibilité d'accorder une dérogation dans ces cas précis qui ne concernent que peu d'enfants. Peu d'enfants sautent des classes. Le refus des académies d'accorder cette dérogation est difficilement compréhensible par les parents. Ils ne comprennent pas pourquoi leur enfant a pu rentrer dans une classe à l'école et qu'il ne puisse pas retrouver ses petits camarades de classe au même niveau dans une académie de musique et dans le même groupe d'activités musicales. Il existe donc une dichotomie dommageable pour ces enfants qui ont sans doute les capacités de suivre les mêmes cours de musique que leurs congénères. Par ailleurs, les acteurs de l'ESAHR ne sont évidemment pas en faveur de l'introduction de dérogation.

2.33 *Question de Mme Jacqueline Galant à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Risques sanitaires liés au déplacement de professeurs et tiers essentiels dans plusieurs implantations scolaires»*

Mme Jacqueline Galant (MR). – Le Collectif des professeurs de religion, de morale et d'éducation à la philosophie et la citoyenneté (CORME) a fait part de ses craintes concernant le nombre de déplacements des professeurs entre les différentes implantations, parfois jusqu'à huit ou dix, pour y rencontrer jusqu'à 400 élèves différents, y voyant un risque de transmission du virus.

À propos de cette problématique des déplacements entre les implantations, des informations remontant du terrain font également état de la présence de tiers. La circulaire 7868 du 8 décembre 2020 encadre cette éventualité, lorsque la présence de tiers «est nécessaire au fonctionnement de l'école, à la réalisation de son projet pédagogique et au suivi du parcours scolaire des élèves ainsi qu'à la mise en œuvre des dispositions légales et réglementaires en vigueur». Pour limiter les risques sanitaires, la même circulaire prévoit que, «si la charge d'un membre du personnel est fragmentée sur plusieurs établissements, le ou les pouvoirs organisateurs doivent limiter autant que possible le nombre d'implantations fréquentées», au besoin en suspendant des leçons. «Si le membre du personnel dispose d'une charge dans des écoles relevant de pouvoirs organisateurs différents, des accords en ce sens peuvent être conclus entre PO.» Concernant la présence de tiers dans l'école, elle «doit être limitée au nécessaire et il convient de prendre toutes les mesures de sécurité appropriées».

Madame la Ministre, quelle est votre analyse de la situation? Comment comptez-vous rassurer le collectif et l'ensemble des tiers concernés? Comment comptez-vous faire respecter scrupuleusement cette circulaire ministérielle? Des contrôles sont-ils prévus?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Tout d'abord, je précise que les enseignants, en ce compris les maîtres spéciaux, ne sont pas considérés comme des tiers présents dans l'école, mais bien comme des acteurs essentiels à part entière. Ce ne sont en aucun cas des tierces personnes. La situation particulière de ces enseignants amenés à fréquenter plusieurs établissements par semaine a retenu notre attention. C'est la raison pour laquelle, lors de l'adoption de notre dernière circulaire concernant l'organisation de la vie scolaire en contexte de crise sanitaire, nous avons souhaité clarifier les choses.

Comme vous le rappelez, Madame la Députée, «si la charge d'un membre du personnel est fragmentée sur plusieurs établissements, le ou les PO doivent limiter autant que possible le nombre d'implantations fréquentées» et, «si le membre du personnel dispose d'une charge dans des écoles relevant de pouvoirs organisateurs différents, des accords en ce sens peuvent être conclus entre PO». Dans les situations organisationnelles particulièrement compliquées et compte tenu de la gravité de la situation sanitaire, la circulaire précitée prévoit aussi que ces cours peuvent être suspendus «pour permettre aux membres du personnel, sans préjudice des législations relatives à la neutralité dans l'enseignement officiel et libre non confessionnel, de suppléer exceptionnellement un enseignant absent dans la limite de leur charge.»

Il s'agit bien d'une faculté laissée à l'appréciation des PO et j'espère que, dans les faits, les suspensions de cours resteront très limitées. L'idée derrière ces règles est, une fois de plus, de limiter les flux et déplacements qui peuvent l'être. Par ailleurs, la meilleure ligne de défense contre la propagation du virus reste d'observer les gestes barrières. Les chiffres et données concernant le port du masque, l'hygiène des mains et l'aération des locaux sont assez clairs sur l'effet de ces mesures de base pour les enseignants comme pour les tiers essentiels dans les écoles. Lorsque nous recevons des informations remontant du terrain nous signalant les situations problématiques concernant le respect de ces règles, mon administration prend contact avec les PO concernés tout en tentant de trouver des solutions dans le respect de l'esprit de cette circulaire.

Mme Jacqueline Galant (MR). – Comme vous le précisez, Madame la Ministre, ce sont des acteurs essentiels. Les mots «tierce personne» n'étaient peut-être pas bien choisis. Décider de suspendre les cours pourrait avoir des répercussions négatives pour les élèves et l'enseignant. Je prends l'exemple de ma commune et de ses trois établissements scolaires. Certains enseignants

fréquentent les trois implantations. Même si l'on veut limiter au maximum la propagation du virus, cela ne peut fonctionner sans une suspension. On prend donc le risque de permettre à l'enseignant qui donne des cours de religion ou de langue de fréquenter les trois établissements, tout en respectant évidemment les gestes barrières. Entre une circulaire et son application sur le terrain, il existe toujours une marge d'appréciation qui revient au PO.

Vous n'avez pas répondu à ce sujet, mais j'imagine que des contrôles spécifiques ne seront pas organisés. Il est sans doute de la responsabilité des différents PO de prendre les mesures nécessaires pour protéger leur personnel et les enfants.

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Je voudrais simplement ajouter qu'un PO comprenant trois implantations ne présente pas une situation problématique. Elles sont parfois bien plus nombreuses que cela. J'ajoute également que cette mesure a été prise à la demande de différents échevins de l'instruction publique. Rappelez-vous la situation avant les vacances de Toussaint et le haut taux d'absentéisme. Dans certains PO, des enseignants du cours de morale ou de religion étaient porteurs d'un titre pédagogique leur permettant de prendre en charge une classe. Sans autorisation, ils ne pouvaient cependant le faire. Nous avons donc pris cette décision pour répondre à des problèmes organisationnels pratico-pratiques dans des cas spécifiques. Nous faisons confiance aux PO et à leur façon de s'organiser à ce niveau.

Mme Jacqueline Galant (MR). – Je vous remercie, Madame la Ministre, pour ces précisions. Chaque PO doit prendre ses responsabilités et continuer de rappeler sans cesse les gestes barrières qui limitent la propagation du virus.

2.34 Question de M. Kalvin Soiresse Njall à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Mesures inclusives pour les élèves à besoins spécifiques»

M. Kalvin Soiresse Njall (Ecolo). – Suivre les cours avec un masque n'est agréable pour personne. Pour des raisons évidentes, une grande majorité des élèves et l'ensemble du corps professoral ont commencé cette rentrée scolaire avec un joli masque sur le visage. Cependant, une minorité précise de ces élèves, les enfants et adolescents atteints de surdité, rencontrent des difficultés avec ces nouvelles mesures sanitaires.

Madame la Ministre, je vous sais sensible à cette question et je connais votre volonté de mener une politique d'enseignement inclusive. Il existe une réelle importance à fournir des masques transparents aux enseignants pour les enfants sourds. J'ai des retours du secteur témoignant que ces enfants à besoin spécifiques sont de plus en plus

démotivés et déprimés par leurs difficultés à suivre les cours. Même les enseignants affirment que ces masques sont absolument nécessaires.

Il y a deux semaines, en réunion de commission, le ministre Frédéric Daerden a annoncé la commande de 10 000 masques transparents. Toutes les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles de l'enseignement spécialisé ont-elles été fournies? Dans quel délai les professeurs travaillant avec des élèves atteints de surdité seront-ils fournis en masques inclusifs? Aussi, les parents sourds d'enfants sourds ont du mal à suivre la scolarité de leurs enfants étant donné le manque de communication en langue des signes des professeurs qui ne sont pas signants. Un projet de formation de professeurs bilingues est-il en cours? Les primes de bilinguisme sont-elles possibles pour donner envie aux enseignants de prendre des cours de langue des signes?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Monsieur le Député, les masques transparents auxquels faisait référence mon collègue Frédéric Daerden en réunion de commission étaient des masques commandés par l'Agence pour une vie de qualité (AViQ). Ces masques seront distribués aux populations sourdes ou malentendantes par les services agréés et par les services d'interprétation.

En ce qui concerne l'enseignement, dès le 3 septembre 2020, à la suite d'une disposition modifiant l'arrêté ministériel du 30 juin 2020 portant des mesures d'urgence pour limiter la propagation du coronavirus Covid-19, les circulaires 7686 et 7691 ont assoupli les règles du port du masque. Par ce biais, j'ai en effet autorisé les membres du personnel à porter un écran facial lorsque la situation de communication nécessitait une lecture labiale. En parallèle, j'ai levé l'obligation du port du masque pour les élèves si elle représentait une trop grosse difficulté pour eux ou si elle était impossible à réaliser en raison de leur état médical; cette levée de l'obligation doit s'accompagner d'un renforcement des mesures de sécurité et d'hygiène.

En ce qui concerne les formations en langue des signes, elles sont accessibles à tous dans le cadre de l'enseignement de promotion sociale. Enfin, l'octroi d'une prime de bilinguisme ne figure ni dans les priorités de la Déclaration de politique communautaire (DPC) ni dans les perspectives ouvertes par les derniers accords sectoriels.

M. Calvin Soiresse Njall (Ecolo). – Madame la Ministre, je note que vous avez autorisé le port d'un écran facial lorsque le besoin se fait sentir. C'est important, mais visiblement, ce n'est pas suffisant. Certains ne sont pas au courant qu'ils peuvent le faire ou, en tout cas, la pratique n'est pas systématique. Les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes sont donc en désarroi pour le moment. Peut-être faudrait-il accentuer la com-

munication sur le sujet ou accélérer les procédures pour que les masques de l'AViQ soient distribués le plus vite possible. Dans tous les cas, le problème reste d'actualité. Il faudra trouver des solutions pour que ces élèves se sentent le plus à l'aise possible.

2.35 Question de M. Calvin Soiresse Njall à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Mesures sanitaires et de sécurité dans les écoles considérées comme réalisant de l'enseignement à domicile»

M. Calvin Soiresse Njall (Ecolo). – À plusieurs reprises, nous avons déjà évoqué au sein de notre commission le fait que des parents choisissent, pour différentes raisons, l'enseignement à domicile pour leurs enfants. Il existe une grande diversité des formes d'enseignement; certaines d'entre elles correspondent à la forme scolaire, tandis que d'autres prônent les apprentissages autonomes et s'éloignent de la structure de l'école. Certaines allient les deux et prennent parfois la forme d'écoles non reconnues qui s'appuient sur des apprentissages et un suivi régulier des enfants. Pour plusieurs de ces structures, les parents s'inquiètent de l'état sanitaire et de la sécurité du lieu d'apprentissage de leurs enfants.

Madame la Ministre, quel est votre avis sur la problématique sanitaire et les mesures de sécurité dans les structures qui effectuent un travail considéré comme de l'enseignement à domicile? Quelles procédures sont-elles prévues afin de les contrôler? Avez-vous des retours de ces éventuels contrôles?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Monsieur le Député, lorsque l'on parle d'enseignement à domicile, on vise particulièrement deux catégories d'enfants sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles: ceux instruits à la maison, soit un enseignement à domicile au sens strict du terme, et ceux scolarisés dans des structures qui ne sont ni organisées ni subventionnées par la Communauté française, soit un enseignement dans des écoles privées. Je suppose que vous visez plus particulièrement les infrastructures de ce type, sur lesquelles je n'ai pas vraiment d'emprise, si ce n'est pour le contrôle par le Service général de l'inspection du niveau d'étude des élèves qui sont scolarisés. Ce contrôle est effectué selon les dispositions du décret du 25 avril 2008 fixant les conditions pour pouvoir satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française. Ces dispositions se trouvent désormais aux articles 1.7.1-12 et suivants du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire.

Depuis le début de la crise sanitaire, j'ai été interrogée à plusieurs reprises par des écoles pri-

vées qui se demandaient ce qu'il convenait de mettre en place en termes sanitaire et organisationnel. En réalité, en tant que structures privées, elles n'ont pas à suivre les circulaires, mesures et recommandations que nous émettons pour l'enseignement organisé ou subventionné. Cependant, en vertu des dispositions fédérales visant à limiter la propagation de la Covid-19, elles sont, comme toute entreprise, organisation ou association, tenues de définir un protocole sanitaire respectant les normes sanitaires minimales définies par ce niveau de pouvoir.

Les mesures instaurées dans les écoles doivent évidemment respecter ces normes minimales. Elles sont en outre concertées et validées par des experts sanitaires et les opérateurs institutionnels de notre enseignement. Aussi, j'ai toujours invité les écoles privées à s'inspirer des bonnes pratiques pour la confection de leur propre protocole.

Pour le reste, l'Administration générale de l'enseignement (AGE) n'a aucune compétence pour vérifier l'application des normes sanitaires dans ces structures privées. Un tel contrôle pourrait toutefois être exercé par exemple par l'inspection du travail.

M. Kalvin Soiresse Njall (Ecolo). – Le nombre des structures concernées est effectivement peu élevé. Je crains néanmoins qu'il ne suffise pas de les inviter à respecter les bonnes pratiques et de les prévenir qu'un contrôle peut être effectué par l'inspection du travail. Il existe un manque de contrôles sanitaires. De plus en plus de parents me signalent en effet certains faits liés à la situation sanitaire. Il y a peut-être une réflexion à mener avec l'inspection du travail afin de voir comment ces contrôles pourraient être organisés.

2.36 Question de M. Nicolas Janssen à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Politique d'encadrement différencié»

2.37 Question de Mme Joëlle Maison à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Encadrement différencié. Bilan, évaluation, perspectives»

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

M. Nicolas Janssen (MR). – Voici deux semaines, nous avons discuté du budget alloué aux projets des écoles bénéficiant de l'encadrement différencié. Ce budget s'élève à 6,5 millions d'euros pour l'année scolaire 2020-2021. Dans sa Déclaration politique communautaire (DPC), le gouvernement s'est engagé, d'une part, à réformer l'encadrement différencié pour individualiser davantage l'indice socio-économique et, d'autre

part, à mieux cibler les moyens en privilégiant les pratiques pédagogiques innovantes.

Le premier objectif a déjà partiellement été rempli en modifiant la méthode de calcul de l'indice socio-économique en 2017. Celui-ci étant depuis lors basé sur les caractéristiques des familles et non plus sur les quartiers où habitent les élèves, il est donc déjà plus individualisé qu'avant. Cela a permis de mieux adapter les moyens octroyés aux réalités économiques des élèves. Les projets généraux d'action d'encadrement différencié (PGAED) ont été intégrés dans les plans de pilotage, ce qui devrait permettre, à terme, de mieux appréhender l'adéquation entre l'injection de moyens supplémentaires et la réussite des élèves qui en bénéficient. Avez-vous prévu d'autres mesures pour individualiser davantage l'indice socio-économique?

Concernant le second engagement de la DPC, quelle est votre stratégie pour mieux cibler les moyens à octroyer en privilégiant les pratiques pédagogiques innovantes? Pouvez-vous nous éclairer sur le nombre d'écoles qui entrent et sortent du dispositif chaque année? Ce nombre est-il variable ou constant?

Le budget relativement consacré à l'enseignement différencié en Fédération Wallonie-Bruxelles étant relativement élevé, une étude d'impact semble essentielle pour sonder l'efficacité du dispositif actuel. La Commission de pilotage du système éducatif (Copi) fait une évaluation quantitative tous les trois ans en mesurant des indicateurs tels que le taux de redoublement ou les choix d'orientation des élèves. Par ailleurs, plusieurs études indépendantes mesurent d'autres indicateurs plus qualitatifs du dispositif, comme le climat scolaire ou le ressenti des élèves.

Les dernières études d'impact de la Copi ont été menées en 2013 et 2017. Pourriez-vous confirmer que la prochaine évaluation aura bien lieu en cette année scolaire 2020-2021? L'analyse des résultats sera-t-elle opérée de manière à distinguer les effets de l'encadrement différencié par rapport à ceux du dispositif d'accompagnement personnalisé ou du français langue d'apprentissage (FLA) qui ciblent, partiellement, la même catégorie d'écoles?

Mme Joëlle Maison (DéFI). – Durant les discussions budgétaires 2021, j'ai mentionné les moyens dévolus à l'encadrement différencié. Ceux-ci sont attribués à un quart des établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ceux-là même qui scolarisent les élèves les plus défavorisés d'un point de vue socio-économique. Si ces allocations sont aisément identifiables dans le budget 2021 pour ce qui concerne les moyens supplémentaires dédiés à l'encadrement différencié, tel n'est pas le cas pour les autres, plus structurels et dispersés dans les allocations budgétaires liées aux traitements des

membres du personnel. Il paraît toutefois essentiel d'avoir une vue globale sur l'ensemble des moyens affectés à l'encadrement différencié pour les écoles identifiées comme éligibles à ce dispositif, au regard de l'ensemble des moyens attribués à notre enseignement obligatoire.

Suivant la logique du Pacte pour un enseignement d'excellence, votre gouvernement a prévu de soutenir les écoles en écart significatif de performance au terme d'une procédure décrite dans le projet de décret-programme du 13 novembre 2020 portant diverses mesures visant à faire face aux conséquences de la crise du coronavirus, aux bâtiments scolaires, aux fonds budgétaires, au fonds écurie, à WBE, à la santé, aux médias, à l'éducation permanente, aux bourses d'études, à la recherche scientifique et à l'enseignement obligatoire qui sera bientôt soumis au vote du Parlement. Il est toutefois essentiel d'évaluer la manière dont sont utilisés les moyens octroyés par l'enseignement différencié depuis le décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité, ainsi que leurs effets sur la réussite et l'épanouissement des élèves qui en bénéficient.

Madame la Ministre, quelle est la part du budget consacrée à l'encadrement différencié dans l'enseignement obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles? Combien d'écoles en bénéficient-elles? La liste des implantations bénéficiaires de l'encadrement différencié a-t-elle été récemment renouvelée? Comment ces moyens sont-ils utilisés? Le volet pédagogique y tient-il une place prépondérante?

Les établissements scolaires ainsi soutenus par des moyens complémentaires identifient-ils les obstacles rencontrés? Instaurent-ils des pratiques collaboratives et ont-ils recours à des aides extérieures en vue d'y apporter les réponses éducatives adéquates? Les premiers plans de pilotage de la première vague vous ont-ils éclairée sur ces différents points? Enfin, estimez-vous utile d'évaluer globalement l'efficacité du dispositif afin de l'ajuster vers les pratiques les plus adéquates, au plus près des besoins de ces élèves les moins favorisés?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Un nouveau mode de calcul de l'indice socio-économique est appliqué depuis 2017 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce calcul se fonde sur les travaux d'une équipe interuniversitaire. En synthèse, l'indice socio-économique est à présent calculé à partir de sept variables caractérisant les ménages des élèves fréquentant l'implantation, l'école ou le secteur statistique. Seuls les indices socio-économiques de l'école, de l'implantation ou du secteur statistique sont transmises en fin de processus. L'administration ne dispose donc d'aucune donnée individuelle.

Une demande pour de telles données apparaît toutefois pertinente dans divers projets et pourrait faire l'objet d'investigations. Notons toutefois que cela requerrait du temps, non seulement pour des raisons d'accès aux données, puisqu'il faudrait récupérer les données des ménages et prévoir un cadre légal à cette utilisation, et surtout logistique.

Les implantations bénéficiaires de l'encadrement différencié reçoivent d'une part, des moyens d'encadrement sous la forme de périodes complémentaires et, d'autre part, des moyens de fonctionnement. Ces moyens et périodes sont calculés lors de chaque année scolaire. Dans l'enseignement fondamental ordinaire, cela correspond à un total de 17 946 périodes, soit 750 équivalents temps plein (ETP), et une enveloppe de fonctionnement de l'ordre de 8,6 millions d'euros. Dans l'enseignement secondaire ordinaire, cela correspond à un total de 13 686 périodes, soit 620 ETP, et une enveloppe de fonctionnement de 6,2 millions d'euros. Au total, cela représente une enveloppe fermée d'environ 70 millions d'euros par an.

Chaque année depuis 2017, la liste des écoles qui bénéficient de ces montants est mise à jour et publiée dans un arrêté du gouvernement. La liste, mise à jour pour la dernière fois le 23 avril 2020, recense 752 implantations fondamentales et 230 implantations secondaires bénéficiaires. Cela représente 25 % des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles. La détermination des moyens complémentaires octroyés aux implantations bénéficiaires repose sur leurs six derniers classements. Ce système permet de trouver un équilibre entre le besoin de stabilité organisationnelle et budgétaire des écoles et la nécessité de s'adapter au mieux à la réalité socio-démographique de leurs implantations. Les chiffres des quatre dernières années scolaires sont les suivants: 262 implantations secondaires et 890 implantations fondamentales en 2017-2018; 256 implantations secondaires et 849 implantations fondamentales en 2018-2019; 248 implantations secondaires et 811 implantations fondamentales en 2019-2020; et 233 implantations secondaires et 743 implantations fondamentales en 2020-2021.

Les périodes octroyées dans le secondaire sont utilisées pour l'organisation de cours, de remédiations, pour des emplois d'éducateur ou de sous-directeur, mais aussi pour des activités autres que des cours: les conseils de classe, la coordination pédagogique, l'orientation des élèves, la médiation, le recours à un référent aux besoins spécifiques et aux aménagements raisonnables ou à un conseiller en prévention locale. Dans l'enseignement fondamental, 90 % de ces périodes servent à des engagements dans des fonctions pédagogiques, à savoir des instituteurs ou maîtres spéciaux, le solde étant affecté à des emplois d'éducateur ou de personnel auxiliaire, à savoir les centres psycho-médico-sociaux (PMS).

Le PGAED, dans lequel il est demandé aux écoles de planifier l'utilisation des moyens, ne faisait auparavant pas l'objet d'une analyse systématique. Les PGAED sont désormais inclus dans les plans de pilotage, ce qui permet d'observer, en tout cas pour les vagues 1 et 2, la manière dont les écoles utilisent les moyens d'encadrement différencié. Les moyens sont employés de manière très différente selon les besoins identifiés par l'école. Tantôt ils servent à renforcer et diversifier l'encadrement humain afin d'assurer une meilleure différenciation, tantôt ils permettent de satisfaire des besoins plus matériels, en cohérence avec les projets ou plans de pilotage des écoles.

Le premier obstacle souligné par les écoles quand elles projettent l'utilisation des périodes d'encadrement différencié est l'incertitude qui règne quant à la disponibilité de ces moyens financiers et de ces périodes pour les années suivantes. Un autre obstacle rencontré est la pénurie des enseignants, qui ne permet pas toujours d'utiliser les moyens octroyés aux fins imaginées par l'équipe éducative et en lien avec les besoins et actions planifiés par l'école. Quant à l'investissement de ces moyens dans les pratiques pédagogiques et dans du travail collaboratif, les premiers plans de pilotage apportent effectivement un éclairage. Cela ne concerne cependant qu'un tiers des écoles. Les premières visites des délégués aux contrats d'objectifs (DCO) dans les écoles pour parler des stratégies de différenciation ont également apporté un autre éclairage.

D'une manière générale, les actions portent principalement sur l'environnement scolaire au sens large. Elles concernent la gratuité, le matériel, les activités culturelles ou le climat scolaire. Elles constituent bien sûr des prérequis aux apprentissages, mais sont difficiles à observer dans les pratiques pédagogiques. Une partie des moyens d'encadrement différencié octroyés a tout de même permis à de nombreuses écoles de mettre sur pied des pédagogies alternatives pour différencier leurs apprentissages ou favoriser l'accrochage scolaire.

La Fédération Wallonie-Bruxelles mobilise donc une masse importante de moyens pour soutenir les élèves qui en ont besoin: l'encadrement différencié, le FLA, l'accompagnement personnalisé, les périodes spécifiques en première et deuxième primaires, les aménagements raisonnables et, bientôt, des projets pilotes pour l'étude dirigée... Tous ces moyens se recouvrent partiellement et concernent parfois les mêmes élèves. Ainsi, 53 % des élèves identifiés comme francophones vulnérables dans le dispositif FLA sont dans des écoles émergentes de l'encadrement différencié.

Par ailleurs, l'ambition de l'accompagnement personnalisé est beaucoup plus large. Ce dispositif est proposé de manière égale à toutes les écoles et ne cible pas spécifiquement les élèves en difficulté. Il donne les moyens de mener une réelle diffé-

renciation dans la classe, dans les dimensions de remédiation, de consolidation et de dépassement. Ici encore, c'est dans les plans de pilotage que les écoles affecteront au mieux ces moyens en fonction de leurs objectifs.

Le décret initial prévoit une évaluation triennale. Un premier rapport a été établi en 2013, un deuxième en 2017, et celui prévu en 2020 a été reporté au mois de février 2021, en raison de la crise sanitaire. Ces rapports présentent l'évolution de données macro, comme le taux de redoublants et de retards scolaires, le nombre d'élèves sortis du système, les changements d'établissement, les orientations vers l'enseignement spécialisé ou l'alternance ou les chiffres du CEB. Ils ont été complétés par plusieurs missions d'inspection afin d'établir un relevé exclusivement quantitatif des objectifs annoncés dans les PGAED, de la rédaction de ces projets et des moyens demandés ou annoncés. Il s'agit essentiellement d'évaluations quantitatives du dispositif. Pour apprécier plus finement l'efficacité du dispositif et prendre réellement en compte les pratiques adéquates que l'encadrement différencié permet de développer, il conviendra de multiplier les indicateurs qualitatifs.

M. Nicolas Janssen (MR). – Je suis convaincu que l'inclusion du PGAED dans le plan de pilotage permet d'avoir une meilleure vision de la manière dont sont utilisés les moyens et des obstacles liés à la pénurie des enseignants. Je suivrai l'évaluation trisannuelle qui aura lieu en février prochain.

Mme Joëlle Maison (DéFI). – Si l'évaluation est positive, c'est que le montant de 70 millions est justifié. Les plans de pilotage laissent augurer de belles perspectives quant à l'aspect qualitatif de l'évaluation des moyens alloués à l'encadrement différencié. C'est une bonne nouvelle.

La pénurie d'enseignants est effectivement un obstacle pointé par les écoles. Dans une carte blanche publiée hier dans «*La Libre*», Elise et Thomas, deux enseignants, décrivent le cas des écoles qui comptent des élèves en déshérence, à indice socio-économique faible. Il serait intéressant que le gouvernement et vous-mêmes vous penchiez sur la piste offerte par le système éducatif suédois, dont il est aussi question dans cette carte blanche. Dans ce pays, les professeurs qui sont amenés à enseigner dans les écoles à encadrement différencié reçoivent une prime. Ce n'est pas tellement une question d'argent, mais plutôt de reconnaissance du métier. Enseigner dans une école à indice socio-économique 1 ou 2 n'équivaut pas à enseigner dans une école à indice socio-économique 19 ou 20. L'octroi d'une prime apporte donc une reconnaissance de la difficulté du métier, et permettrait aussi de ne pas reléguer les plus jeunes enseignants dans ces écoles. La carte blanche pointe aussi du doigt le manque de solidarité dans le corps enseignant. L'idéal serait

d'aboutir à un système où l'enseignant est correctement valorisé et outillé lorsqu'il travaille dans une école à indice socio-économique fragilisé, avec des élèves qui connaissent plus de difficultés que les autres.

Si on veut traiter le problème de manière globale, nous devons nous pencher sur ce type de solution afin de lutter contre la pénurie d'enseignants. Les jeunes enseignants appelés à enseigner dans des conditions difficiles, alors déjà qu'ils ont peu d'expérience, se décourageront très vite à moins d'être mieux valorisés. Une telle valorisation inciterait également les enseignants expérimentés à travailler dans les écoles à encadrement différencié. Ces problèmes sont liés et une telle mesure offrirait des pistes de solution.

2.38 Question de M. Jean-Philippe Florent à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «École du dehors»

M. Jean-Philippe Florent (Ecolo). – Madame la Ministre, le 13 mai dernier, je vous questionnais au sujet de l'«École du dehors» pour connaître le soutien prévu par la Fédération dans le cadre de cette pratique. Même si la crise sanitaire actuelle ne permet pas de changer les curseurs à court terme, il faut en tirer les leçons qui s'imposent et se pencher sur l'avenir des enfants et, plus globalement, de la société dans laquelle nous souhaitons qu'ils se développent. Les crises sont des épreuves. Il importe d'en tirer les leçons. La crise actuelle ne sera pas la dernière, le réchauffement climatique nous forcera bientôt à revoir certaines positions. Il est de notre devoir d'y préparer les adultes de demain.

L'«École du dehors» offre de nombreux avantages pour créer une société plus inclusive et ouverte sur le monde. Elle permet une meilleure concentration des enfants. Elle offre l'avantage d'aborder les matières de manière transversale, d'aller parfois plus loin qu'un programme scolaire «figé» et d'organiser le travail collaboratif. J'ai eu un échange avec plusieurs acteurs du terrain pour qui ce modèle convient au plus grand nombre d'élèves. Plusieurs questions reviennent et peuvent trouver une réponse par le biais de la politique de l'enseignement.

Dans votre réponse à ma question orale du 13 mai, vous disiez que le moment de la reprise post-Covid-19 n'était pas idéal pour être le laboratoire de pédagogies nouvelles. Vous ne souhaitiez alors pas alourdir encore un peu plus la charge des enseignants. Vous releviez, à juste titre, que l'organisation d'une «École du dehors» relève principalement de l'autonomie des pouvoirs organisateurs.

À l'heure actuelle, la plupart des enseignants qui pratiquent l'«École du dehors» se forment grâce à des associations, notamment des centres

régionaux d'initiation à l'environnement (CRIE). À l'heure actuelle, aucune formation n'est prévue dans le cursus des futurs enseignants. Or, les demandes vis-à-vis des associations, subventionnées uniquement par les Régions à l'heure actuelle, ne cessent de croître. Par ailleurs, dans leurs expériences avec les enseignants, ces associations démontrent que l'«École du dehors» peut répondre de manière très adéquate à l'ensemble des missions prioritaires de l'enseignement et plus largement aux objectifs du Pacte pour un enseignement d'excellence.

Les programmes qui traduisent les référentiels présentent des exemples et des exercices pratiques à faire exclusivement en classe. Ne pourraient-ils pas aussi intégrer des exercices à réaliser à l'extérieur? Le caractère d'exemple de ces programmes est important. En ce qui concerne la formation initiale des enseignants, une place, même limitée, est-elle prévue à l'«École du dehors»? Cette pratique sera-t-elle abordée? Les étudiants et futurs enseignants seraient intéressés à effectuer des stages dans une «École du dehors». Existe-t-il une liste d'endroits où ils peuvent réaliser de tels stages? Les formations organisées par les CRIE dans les écoles ne relèvent pas d'une formation «d'enseignement» à l'heure actuelle. Cette situation peut-elle évoluer? Est-ce que l'on pourrait imaginer que les CRIE deviennent des partenaires de l'Institut de la formation en cours de carrière (IFC) pour des formations *ad hoc*?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Monsieur le Député, la préoccupation relative à l'environnement est bien plus présente de nos jours dans la réflexion des enseignants. Et pour cause, l'évolution de nos modes de vie fait que le déficit de nature est de plus en plus manifeste pour bon nombre d'enfants. Les initiatives de formations issues des centres régionaux d'initiation à l'environnement visent précisément à intégrer l'environnement proche de l'école, pour motiver et ancrer les apprentissages. Je profite d'ailleurs de cette occasion pour saluer ces initiatives.

En définissant de manière précise ce que tous les élèves doivent apprendre durant le tronc commun, les référentiels assurent la cohérence et la progressivité de leurs apprentissages. Conformément au Code de l'enseignement, les référentiels rendent la confection ultérieure des programmes par les pouvoirs organisateurs (PO) et les fédérations de pouvoirs organisateurs – et donc de ce qui sera enseigné *in fine* dans les classes – plus harmonieuse. Les exercices que vous évoquez sont par conséquent issus des programmes élaborés par les PO et les fédérations de PO, car seuls les programmes proposent des dispositifs et des situations pédagogiques qui sont de nature à installer les contenus.

Quant à une éventuelle place prévue à l'«École du dehors» au sein de la formation initiale des enseignants, je vous renvoie vers les tra-

vaux menés par ma collègue Valérie Glatigny. Ceux-ci ont malheureusement pris un peu de retard étant donné le contexte que nous connaissons. De même, les lieux de stages pour les futurs enseignants sont du ressort des hautes écoles et de leur organisation propre.

Enfin, la formation continue est organisée à trois niveaux: en interréseaux, pour l'ensemble des pouvoirs organisateurs, elle est organisée par l'IFC au niveau de chaque réseau; au niveau de chaque établissement d'enseignement, en ce qui concerne l'enseignement organisé par la Communauté française; au niveau de chaque PO en ce qui concerne l'enseignement subventionné. Les centres régionaux d'initiation à l'environnement peuvent s'adresser directement à ces différents acteurs afin de consulter les procédures spécifiques.

M. Jean-Philippe Florent (Ecolo). – Madame la Ministre, je partage évidemment votre enthousiasme. Effectivement, les acteurs du terrain et les parents sont de plus en plus nombreux à vouloir mettre leurs enfants dans une «École du dehors», voire à en suivre les préceptes dans le cadre de l'éducation qu'ils leur donnent. J'entends bien que les quelques pistes qui ont été avancées, notamment par les acteurs que nous avons rencontrés, ne ressortent pas directement de vos compétences. Pour ce qui est de la formation des enseignants, elles relèvent de réseaux, d'interréseaux, ou de la ministre Glatigny.

Je m'adresserai aux différents opérateurs vers lesquels vous me renvoyez. Cela vaudrait peut-être également la peine que la Fédération Wallonie-Bruxelles donne une impulsion. Je prends bien note de l'argument, évidemment valable, de l'autonomie des PO à chaque fois qu'il est évoqué. Néanmoins, cela vaudrait la peine que la Fédération puisse elle-même donner des impulsions et réfléchir aux différents endroits où des actions pourraient être entreprises.

2.39 Question de Mme Joëlle Maison à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Ouvertures aux langues et aux cultures (OLC)»

Mme Joëlle Maison (DéFI). – Le programme «Ouverture aux langues et aux cultures» (OLC) me permet de revenir sur trois questions qui me tiennent particulièrement à cœur: l'apprentissage de la langue française, l'apprentissage des langues modernes et l'enjeu de la cohésion sociale.

Une charte a été signée entre la Communauté française et 10 pays dont la Chine, le Maroc, la Turquie ou encore la Pologne. Elle vise à proposer aux écoles primaires et secondaires qui le souhaitent des cours de langue ou d'OLC s'inscrivant dans la grille de cours obligatoires. Il s'agit d'un

outil précieux et largement sous-utilisé, alors qu'il atteint précisément les trois objectifs précités.

En janvier 2020, je vous questionnais à propos de l'évaluation de ce programme et de la volonté de votre gouvernement de lui donner davantage d'écho et d'ampleur. À l'époque, vous me répondiez que, durant ces cinq dernières années, 350 cours de langue ou d'OLC étaient donnés en moyenne dans les écoles de notre Fédération Wallonie-Bruxelles et que ces cours semblaient déboucher sur des résultats positifs. Deux éléments venaient toutefois tempérer cette appréciation: l'absence de programme des matières enseignées durant ces cours d'OLC, d'une part, et le manque de concertation entre les enseignants envoyés dans le cadre du programme d'OLC et les autres membres du personnel de ces écoles, d'autre part. À l'époque, aucune évaluation globale du programme n'avait été réalisée par votre administration et les services du ministre-président, ce que vous m'indiquiez vouloir effectuer dans les meilleurs délais.

Au cours des discussions budgétaires 2021, nous avons pu constater que l'allocation budgétaire relative à l'OLC n'avait pas varié. Vous m'avez confirmé que, compte tenu du contexte sanitaire, vous ne vous étiez pas attelée à l'évaluation de ce programme avec votre collègue, M. Jeholet.

La plupart des linguistes et pédagogues s'accordent sur le fait que les allophones ne peuvent acquérir la maîtrise du français langue d'apprentissage (FLA) que lorsqu'ils auront acquis une maîtrise suffisante des finesses de leur langue maternelle ou première. C'est pour cette raison que différents systèmes éducatifs ont mis en place un cours de langue d'origine. Le même raisonnement s'applique à l'apprentissage d'une seconde et d'une troisième langue. De même, une ouverture sur d'autres cultures est essentielle pour les élèves, dans le cadre d'un vivre ensemble bien pensé. Enfin, la maîtrise de la lecture et l'apprentissage des langues modernes constituent deux des grandes faiblesses de notre enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Or, le dispositif d'OLC peut apporter sa contribution à ces grands défis sans peser sur les finances de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Avez-vous un échange avec le ministre-président à propos de l'évaluation du programme d'OLC? Une meilleure coordination entre les enseignants d'OLC et ceux de nos écoles est un objectif susceptible d'être aisément atteint par une meilleure communication autour de ce programme et une information plus complète donnée aux enseignants et chefs d'établissements à son propos. Ceci fait-il partie de vos priorités?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Le programme OLC s'adresse aux élèves inscrits dans les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, de la maternelle jusqu'à la fin

du secondaire. Il permet à chacun de suivre des cours de langue en période extrascolaire, mais aussi, grâce aux cours interculturels, de lutter contre les stéréotypes et d'ouvrir sur le monde l'ensemble des jeunes.

Plusieurs accords bilatéraux de coopération ont été passés entre Fédération Wallonie-Bruxelles et les dix pays partenaires, à savoir la Grèce, la Turquie, le Maroc, le Portugal, l'Italie, la Roumanie, l'Espagne, la Chine, la Tunisie et la Russie. Signés par la ministre de l'Enseignement alors en fonction, ils sont contenus dans des chartes officielles. En date du 17 novembre dernier, j'ai écrit au ministre-président, Pierre-Yves Jeholet, au sujet du programme OLC, particulièrement au sujet de l'approbation des chartes régissant ce programme.

Dans la circulaire 7522 du 26 mars 2020 intitulée «*Langues étrangères et interculturalité pour l'ensemble des élèves. Programme OLC – Ouverture aux langues et aux cultures*», l'accent a été mis sur l'importance de cette coordination. Le cours OLC est organisé si un ou plusieurs enseignants de l'école ont la motivation d'intégrer ce cours dans leur projet d'année et leur programme. La participation de l'enseignant titulaire et de l'enseignant OLC aux séances de formation à l'éducation interculturelle organisée par la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) est dès lors vivement conseillée. Ce cours est assuré conjointement par l'enseignant OLC et l'instituteur ou le professeur.

Afin d'assurer une bonne communication autour du programme, l'équipe OLC présente, dans la mesure de ses possibilités, le programme en réunion de concertation, en réunion d'entité ou dans tout regroupement qui en fait la demande. Certaines présentations sont également effectuées à la suite de la demande d'une ambassade ou d'une association de parents. Les cahiers de présentation du programme OLC sont mis à disposition dans les ambassades et auprès des professeurs OLC afin qu'ils soient distribués dans et autour des écoles.

Pour donner suite à la publication et l'implémentation du document «*Pistes didactiques relatives à l'éveil et aux langues dans les classes allant de la M1 à la P2*», les nouveaux enseignants OLC ont été sensibilisés à la démarche d'éveil aux langues et participeront de ce fait activement à l'acquisition de cette compétence auprès des élèves de l'enseignement maternel dès cette année scolaire 2020-2021.

En cette année quelque peu perturbée, certaines activités de promotion ou communication du programme OLC n'ont pas pu être organisées et sont donc reportées.

Mme Joëlle Maison (DéFI). – De vos réponses, Madame la Ministre, j'ai retenu que vous aviez écrit à M. Jeholet, le 17 novembre 2020. C'est déjà une bonne nouvelle!

Dans l'enseignement, je porte mon attention sur beaucoup de points. Au sein de cette commission, nous sommes tous mus par un certain nombre de passions et nous partageons tous un même enthousiasme. Je compte beaucoup de passions et le programme OLC en fait partie! Peu de programmes sont ainsi dotés d'outils existants performants qui ne coûtent pas cher.

Ici, le programme existe, mais il semble sous-utilisé. Certes, je comprends les arguments que vous avez avancés en janvier 2020, notamment, cette articulation peu idéale pour les membres du personnel et cette nécessité de mieux valoriser ce programme. Depuis janvier, la crise sanitaire n'a pas forcément permis de mettre la priorité sur l'amélioration de ces faiblesses pour le programme. À présent, il est devenu urgent de se pencher sur sa promotion. Il est également urgent de mieux outiller les personnes envoyées par les ambassades et les membres du personnel éducatif.

Outre les bienfaits qui se marquent sur la maîtrise de la langue française ainsi que d'une seconde, voire d'une troisième langue, ce programme est un outil de cohésion sociale qui permet à un élève de se voir valorisé dans sa culture et sa langue d'origine, non seulement pour lui-même, mais aussi auprès de ses condisciples. En définitive, cet élève se sentira bien mieux dans sa classe et dans son école et il pourra ainsi bénéficier beaucoup plus aisément des apprentissages.

2.40 Question de M. Thierry Witsel à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Sécurité aux abords des écoles»

M. Thierry Witsel (PS). – Dernièrement, j'ai pu lire différents chiffres dans la presse sur la sécurité aux abords des écoles entre les voitures et les usagers faibles. L'article abordait surtout la sécurité des cyclistes.

Lorsque j'étais enseignant, nous avons déjà travaillé sur la sécurité devant notre école. De nombreux établissements scolaires sont touchés par ce besoin de prévention. Beaucoup de problèmes peuvent exister selon le lieu où se situe l'école: racket, bagarres, vols, vitesse des voitures, embouteillages, et j'en passe.

Pour la sécurité de nos enfants, les abords des écoles sont donc des lieux stratégiques. De nombreux niveaux de pouvoir contribuent d'ailleurs à la sécurisation de ces lieux, qu'il s'agisse des communes, de la Région wallonne ou encore des zones de police. Cela étant, je suis persuadé que cette thématique mérite la collaboration la plus large et l'intervention la plus décidée. Disposez-vous de chiffres officiels sur la sécurité au sens large aux abords de nos écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles?

En collaboration avec le ministre Henry, pouvez-vous intervenir afin d'aménager les infrastructures en vue d'une plus grande sécurité? Quand la chose est possible, est-il envisageable d'aménager des zones de déchargement et d'affecter un surveillant de la circulation devant chaque école où il n'y a pas d'agents de police pour assurer cette surveillance? Y a-t-il des écoles où les associations de parents viellent à la sécurité? Enfin, existe-t-il déjà des écoles qui encadrent déjà les déplacements des élèves en vélo?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Monsieur le Député, l'Agence wallonne pour la sécurité routière (AWSR) a analysé les accidents impliquant les enfants de 3 à 17 ans se produisant les jours d'école aux heures de trajet entre le domicile et l'école sur le territoire wallon et bruxellois. Il en ressort qu'en 2019, le décès d'un enfant est à déplorer, tandis que 30 ont été blessés gravement et 722 plus légèrement. Quatre fois sur dix les victimes sont des piétons et trois fois sur dix des accompagnants de voiture. Bien que ces chiffres soient en baisse constante sur les cinq dernières années, le bilan reste évidemment trop lourd. Les correspondants sécurité des infrastructures routières utilisent toujours jusqu'ici le document de référence «*Visibilité et sécurité des abords d'écoles*» qui vise à harmoniser les aménagements et l'usage de mobilier urbain, bien que les accidents liés au trajet scolaire se produisent plutôt à proximité du domicile qu'autour des écoles.

Pour répondre plus spécifiquement à votre question, des réflexions sont bel et bien en cours à la Région wallonne en vue de permettre aux gestionnaires de voiries de porter une attention particulière autour des écoles et dans les quartiers de résidence des élèves. Par ailleurs, dans le cadre des nouveaux projets d'implantation scolaire, une réflexion sur les abords des écoles et leur sécurisation a systématiquement lieu. Des initiatives d'éducation à la mobilité et à la sécurité routière existent en Fédération Wallonie-Bruxelles et nous travaillons en étroite collaboration avec la Région wallonne et Bruxelles Mobilité. Ces actions sont répertoriées dans la circulaire 7843 sur l'Éducation à la mobilité et à la sécurité routière, qui a été diffusée auprès des écoles le 20 novembre dernier. De plus, les pouvoirs organisateurs (PO) et les directions ont la possibilité de prendre contact avec leur zone de police qui organise en partenariat avec les écoles la formation de surveillants habilités qui auront pour mission d'assurer la sécurité des groupes d'enfants et d'écopiers dans la circulation.

Enfin, concernant les écoles qui encadrent les déplacements d'élèves à vélo, plusieurs initiatives existent: les vélobus pour les trajets entre le domicile et l'école, dans le cadre d'un cours comme l'éducation physique ou encore d'initiatives vélo dans l'école. La circulaire 7843 permet d'entrer en contact avec différents opérateurs qui proposent

des animations liées à l'utilisation du vélo. Ces initiatives sont laissées à l'appréciation du PO et des directeurs d'école. À l'heure actuelle, vingt écoles ou groupements d'écoles sont inscrits au projet «Objectif vélos» de l'ASBL Pro Velo en Wallonie.

M. Thierry Witsel (PS). – Madame la Ministre, je vous remercie pour tous ces éléments de réponse. Je suis heureux d'apprendre qu'il existe une réelle concertation entre les différents intervenants.

Je souhaite insister sur la nécessaire sécurité aux abords des écoles. J'ai été enseignant pendant 15 ans dans une école spécialisée à Liège, où il y avait des vols, des bagarres et des accidents de voiture devant l'école. Le passage pour piétons se trouvait seulement à 100 mètres de l'école. Les enfants qui sortent se retrouvent directement dans la rue. Plusieurs demandes ont été adressées à la commune et à la Région. Je pense qu'elles se relancent la balle de l'une à l'autre. Il faut absolument trouver une solution pour la sécurité des enfants, une concertation entre les différents secteurs, avant qu'un malheur n'arrive devant cette école.

2.41 Question de Mme Fatima Ahallouch à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Introduction dans la formation continue des enseignants d'une formation en troubles du spectre autistique et diffusion des bonnes pratiques comportementales auprès des acteurs de l'école»

Mme Fatima Ahallouch (PS). – Madame la Ministre, en Belgique, environ 80 000 personnes présentent un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Le nombre de cas recensés ne fait qu'augmenter: 850 nouveaux cas seraient détectés chaque année. Au vu du nombre de plus en plus important de personnes touchées par ce handicap et étant donné le manque de services adaptés, il est important de s'interroger sur les besoins et la place de ces personnes dans notre société.

Des études démontrent qu'une éducation mise en place au plus tôt et adaptée aux besoins de l'individu autiste encourage son développement. Environ 50 % des autistes ont un développement intellectuel dans la norme. D'autres présentent même un haut potentiel intellectuel. Intégrer ces enfants dans un système scolaire adapté à leurs besoins se révèle donc décisif pour leur permettre un développement personnel optimal. Or les résultats d'études mettent en évidence le faible niveau de connaissances des enseignants concernant les caractéristiques des élèves présentant un TSA. Elles soignent également les besoins de formations. Celles-ci sont demandées par les enseignants, en particulier ceux n'ayant jamais accueilli d'élèves avec autisme. De nombreux parents n'ont

aujourd'hui pas la possibilité d'inscrire leur enfant dans une école ordinaire ou de leur permettre de continuer un cursus entamé dans une telle école, sous prétexte de difficultés sociales rencontrées entre l'enfant autiste et les autres enfants de la classe.

Madame la Ministre, existe-t-il des pistes pour la formation continue des enseignants concernant les élèves présentant un TSA, afin de répondre aux besoins réels et de trouver des solutions pour les intégrer, quand ils n'ont pas de déficience mentale, au sein de l'enseignement ordinaire? Des moyens budgétaires ont-ils été dégagés pour que les enseignants puissent avoir une connaissance minimale des difficultés d'apprentissage de ces enfants? Comment sensibiliser les enseignants aux répercussions effectives de ces troubles sur l'activité des élèves en classe et éviter le rejet des enfants porteurs d'un TSA par manque de connaissance des solutions d'apprentissage?

Que pensez-vous de la proposition visant à développer des classes d'application? On nous dit que cela fait partie de la formation de l'enseignant, mais cela reste assez théorique et c'est rarement mis en pratique. Nous avons d'ailleurs rarement un retour d'enseignants expérimentés à ce sujet.

Enfin, j'aimerais attirer l'attention sur le guide de pratique clinique pour la prise en charge de l'autisme, publié par le Centre fédéral d'expertise des soins de santé (KCE).

Sans vouloir établir des règles de traitement immuables, les recommandations de bonnes pratiques permettent aux professionnels de s'adapter. J'aimerais connaître la place de ces bonnes pratiques comportementales pour les enfants porteurs d'un TSA dans les projets d'établissements. Où en sommes-nous? Existe-t-il un état des lieux sur ces pratiques? Comment le personnel de nos écoles peut-il s'y former? Comment l'accompagner et le superviser? Comment peut-on mieux accompagner ces enfants et leurs parents dans cette scolarité?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Depuis 1988, il existe en Belgique francophone des classes accueillant des élèves présentant un TSA dans l'enseignement spécialisé, se référant au programme «Traitement et éducation des enfants autistes ou atteints de troubles de la communication associés» (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*, TEACCH).

En 2009, la circulaire 2876 a défini les règles d'organisation de la pédagogie adaptée aux élèves avec autisme dans l'enseignement spécialisé. Elle recommande, entre autres, la présence d'au moins un membre du personnel issu des établissements organisant une telle pédagogie et ayant bénéficié d'une formation TEACCH préconisée par la pédagogie Schopler ou d'une autre formation dans le domaine de l'autisme. Ces formations sont organi-

sées chaque année par l'Institut de la formation en cours de carrière (IFC). L'une d'entre elles mérite particulièrement d'être mise en exergue, car elle permet aux membres du personnel de suivre un module de formation de six jours en collaboration avec le Service universitaire spécialisé pour personnes avec autisme (SUSA). Elle repose sur l'articulation entre une formation théorique et des stages pratiques dans une classe d'application.

Pour répondre à votre question sur la formation des enseignants de l'enseignement ordinaire, cette piste me semble pertinente et transposable. Le SUSA qui a assuré le suivi sur le terrain de classes à pédagogie adaptée a relevé le besoin des intervenants de disposer de pratiques les aidant à mettre en œuvre le programme TEACCH. Cet outil existe et est disponible sur le site www.enseignement.be.

Depuis quelques années, des classes à visée inclusive ont été créées au sein des écoles de l'enseignement ordinaire, en Wallonie et à Bruxelles. Elles accueillent des élèves relevant de l'enseignement spécialisé de type 2, porteurs ou non d'autisme, et de type 3, porteurs d'autisme. Aujourd'hui, l'IFC propose pas moins de neuf formations dont trois sont accessibles aux membres du personnel de l'enseignement ordinaire.

Mme Fatima Ahallouch (PS). – Madame la Ministre, on a tendance à concentrer les cas d'enfants ayant un TSA dans l'enseignement spécialisé, alors que de plus en plus de démarches existent pour essayer de les maintenir dans l'enseignement ordinaire. La spécificité de l'accompagnement dans l'enseignement spécialisé n'est pas vraiment connue de l'enseignement ordinaire. Pourtant, je vous ai rappelé les chiffres et ils sont loin d'être anecdotiques: plus de 850 cas sont diagnostiqués chaque année, sans parler de tous ceux qui ne le sont pas!

Même avec la meilleure volonté du monde, les acteurs de terrain peuvent difficilement agir s'ils ne sont pas outillés face à cette situation. Une institutrice maternelle, par exemple, se met à la hauteur d'un petit enfant autiste et, pensant bien faire, lui caresse la tête. Elle croit que cela le rassure parce qu'il vient de quitter sa maman. Et pas du tout! Ce type de comportement crée au contraire une grande agitation. Il est donc important de réfléchir aux situations de ce type dans l'enseignement ordinaire et de promouvoir les programmes existants.

2.42 Question de Mme Stéphanie Cortisse à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Offre de cours de religion ou de morale en troisième année maternelle»

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Le 9 juillet dernier, nous votions un décret portant diverses

dispositions en matière d'enseignement obligatoire relatives à l'abaissement à cinq ans de l'âge du début de l'obligation scolaire. Entré en vigueur le 1^{er} septembre 2020, ce décret nous conforme ainsi à la loi du 23 mars 2019 modifiant la loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire afin d'instaurer l'obligation scolaire à partir de l'âge de cinq ans, votée quant à elle au niveau fédéral.

Pour rappel, conformément à l'article 24 de la Constitution, l'allongement de la période d'obligation scolaire a des conséquences sur des obligations constitutionnelles à charge des Communautés, notamment sur le droit à l'enseignement confessionnel ou non confessionnel.

Après avis du Conseil d'État, la solution retenue pour les écoles de l'enseignement officiel fut la suivante: les cours de religion ou de morale sont possibles pour les élèves de troisième année maternelle, puisque l'obligation scolaire commence à partir de cette année et à l'âge de cinq ans. Ces cours sont donc possibles à la demande des parents. Si l'implantation dans laquelle l'enfant est inscrit ou dans laquelle les parents prévoient de l'inscrire en troisième année maternelle ne permet pas de suivre l'enseignement du cours de religion ou de morale choisi avec les élèves de première ou deuxième années primaires dans la même enceinte, l'administration leur fournit sur demande une liste d'écoles qui permet de suivre le cours de leur choix et se situant à une distance raisonnable de leur domicile.

Je rappelle que cette solution pragmatique entend faire l'équilibre entre, d'une part, les contraintes organisationnelles et financières que représente l'organisation de ces cours et dont l'offre est imposée par l'article 24 de la Constitution, et, d'autre part, la liberté de choix laissée aux parents.

Le décret prévoit une évaluation annuelle par le gouvernement des «demandes introduites, selon leur type» dans les deux hypothèses, et «des solutions qui ont pu être proposées aux parents» dans la seconde hypothèse, et que le gouvernement en fasse rapport au Parlement dans l'année. Dans le cadre de nos débats, je précisais toutefois qu'il serait utile, quelques mois après l'entrée en vigueur du décret – nous y sommes –, d'obtenir des informations sur le nombre de demandes introduites et sur les solutions proposées, mais aussi sur la question de savoir si les parents qui ont inscrit leurs enfants en septembre dernier en troisième année maternelle ont bien été informés de ces modalités au moyen d'un contact individualisé.

Par ailleurs, le décret prévoit que, dans les écoles libres non confessionnelles qui offrent le choix entre l'enseignement de la religion et celui de la morale non confessionnelle, le pouvoir organisateur est libre de proposer ou non les modalités prévues pour l'enseignement officiel. S'il décide

de proposer des modalités différentes, il doit néanmoins pouvoir démontrer, à la demande du gouvernement, de quelle manière il apporte aux élèves concernés l'éducation religieuse ou morale à laquelle ils ont droit à charge de la Communauté.

En ce qui concerne l'enseignement officiel, pourriez-vous nous préciser le nombre d'élèves de troisième année maternelle inscrits par leurs parents en septembre 2021 à des cours de religion ou de morale non confessionnelle, en distinguant le nombre d'inscrits pour chaque religion et pour le cours de morale? Parmi ceux-ci, combien ont pu suivre ces cours au sein de leur établissement par le biais des cours dispensés dans l'enseignement primaire? Combien ont introduit la demande auprès de l'administration pour pouvoir suivre ces cours dans un autre établissement? Des «solutions», telles que prévues par le décret, ont-elles été trouvées pour ces élèves? Dans l'affirmative, lesquelles? L'information des parents paraît-elle réalisée concrètement?

En ce qui concerne l'enseignement libre non confessionnel, combien d'écoles ont-elles opté pour les mêmes modalités que dans l'enseignement officiel? Dans ce cas, pourriez-vous m'apporter les mêmes précisions que celles demandées concernant l'enseignement officiel? Combien d'écoles de ce même réseau ont-elles opté pour d'autres modalités? Quelles sont-elles? Un groupe de travail récemment mis sur pied et portant sur l'extension éventuelle à deux heures de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC) va se réunir au début du mois de janvier prochain. Vos réponses nous permettront d'analyser et de débattre de ce système inédit que vous avez instauré en maternelle.

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Concernant le nombre d'élèves de troisième maternelle inscrits par leurs parents dans l'enseignement officiel en septembre 2020 à un cours de religion ou de morale non confessionnelle, l'administration dispose de données déclarées par les écoles et extraites de l'application Signalétique Elèves (SIEL). Ainsi, 545 élèves sont inscrits au cours de morale confessionnelle, 629 au cours de religion catholique, deux au cours de religion israélite, 376 au cours de religion islamique, 29 au cours de religion orthodoxe et trois au cours de religion protestante. Au total, 1 615 élèves de troisième maternelle sont inscrits à un cours philosophique.

A priori, tous ces élèves peuvent suivre ces cours au sein de leur établissement par le biais de l'enseignement primaire. L'administration n'a pas reçu de plainte de parents signalant l'absence de cours de religion ou de morale alors que le choix de le suivre avait été posé pour leur enfant de troisième année maternelle. L'administration n'a d'ailleurs pas reçu non plus de demande de parents pour que leur enfant puisse suivre un cours de religion ou de morale dans un autre établisse-

ment. Conformément à la circulaire 7674 du 17 juillet 2020 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire, les écoles étaient tenues d'informer les parents des élèves régulièrement inscrits en troisième maternelle de la possibilité de suivre un cours de religion ou de morale non confessionnelle.

La communication vers les parents devait être effectuée pour le 7 septembre 2020 au plus tard. Pour les parents inscrivant leur enfant pour la première fois en cours d'année, la direction devait informer les parents au moment de l'inscription.

En application de la circulaire précitée, les modalités de communication ont été laissées à l'appréciation des directions. Les options proposées par la circulaire sont les suivantes: courrier distribué en classe, courrier postal, courriel ou appel téléphonique. Nous n'avons pas eu de retour des parents ou des écoles sur la manière dont l'information a été communiquée aux parents.

Dans l'enseignement fondamental ordinaire, seules trois écoles de l'enseignement libre non confessionnel offrent le choix entre l'enseignement de la religion et celui de la morale non confessionnelle, à savoir les écoles du pouvoir organisateur ASBL Centre scolaire des Étoiles. Selon les chiffres dont l'administration dispose, aucun élève de troisième maternelle n'a été inscrit à un cours de religion ou de morale non confessionnelle en septembre 2020 dans l'une des écoles de ce pouvoir organisateur.

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Madame la Ministre, je vous remercie vivement pour toutes ces précisions. Nous reviendrons évidemment sur ce sujet et passerons ce système en revue lorsque votre gouvernement aura pu effectuer, comme le décret le prévoit, une évaluation annuelle de ce dispositif et en présentera un rapport au Parlement. Je pense que nous avons déjà une bonne base pour entamer nos travaux au sein du groupe de travail, dont la première réunion se tiendra le 6 janvier prochain.

2.43 Question de M. Michele Di Mattia à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Suivi des inscriptions en première année de l'enseignement différencié»

2.44 Question de Mme Stéphanie Cortisse à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Taux de fréquentation en baisse dans l'enseignement qualifiant et dans le premier degré différencié»

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

M. Michele Di Mattia (PS). – Dans une question orale développée en juin dernier, je vous

faisais part, Madame la Ministre, de mon inquiétude concernant la rentrée scolaire et son impact sur le nombre d'élèves inscrits en première année secondaire commune et en première année de l'enseignement différencié. Vous m'aviez signifié à l'époque que, ne disposant pas des chiffres du certificat d'études de base (CEB), il vous était impossible de déterminer si, en corollaire de la réussite de cette épreuve par un nombre plus important d'étudiants, le nombre d'inscriptions en première année de l'enseignement différencié serait moindre.

À la suite des décisions prises en cours d'année 2020, une tendance à la baisse a également été observée dans l'enseignement de qualification et plus particulièrement en troisième année secondaire professionnelle. Certaines écoles risquaient une perte importante de leur nombre total de périodes professeurs (NTPP) lors du recomptage d'octobre, en cas d'une diminution de 10 % de leur population scolaire. Heureusement, vous avez décidé de la suppression exceptionnelle du recomptage à la baisse. Je vous en suis très reconnaissant. J'attire cependant votre attention sur le comptage du 15 janvier. Celui-ci déterminera le NTPP ainsi que l'encadrement des établissements pour l'année prochaine. En effet, les écoles que vous avez sauvées en octobre risquent de se retrouver en grandes difficultés en septembre 2021.

En supposant que vous disposez aujourd'hui des chiffres complets des inscriptions, pouvez-vous m'indiquer si la tendance à la baisse a pu être observée par rapport au nombre d'élèves inscrits en première année de l'enseignement différencié pour 2019-2020? Si la baisse du nombre d'inscrits est avérée, certains établissements seraient exposés à une importante perte de leur NTPP pour 2021-2022. Comptez-vous mettre en place une aide pour ces établissements qui accueillent généralement un public qui a besoin d'un encadrement plus important, tel que de la remédiation, un plan individuel d'apprentissage (PIA), un encadrement logopédique, etc.? Pourriez-vous nous indiquer le nombre d'établissements concernés par la mesure de suppression exceptionnelle du recomptage? Enfin, pensez-vous qu'il serait opportun de réfléchir à un moratoire en cas de perte des postes issus des fonctions de promotion et de sélection, sous-direction, chef des travaux ou chef d'atelier, si ces écoles se retrouvaient malheureusement sous la norme de maintien? Envisagez-vous qu'une aide conjoncturelle soit proposée sous la forme d'un octroi exceptionnel en NTPP aux écoles qui perdraient un pourcentage d'heures trop important?

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Madame la Ministre, M. Janssen et Mme Schyns vous interrogeaient le 22 septembre dernier sur les taux de fréquentation scolaire en baisse dans l'enseignement qualifiant, mais également dans le premier degré différencié. Plusieurs de ces écoles ont en effet vu diminuer leur nombre d'élèves de

plus de 10 % lors du comptage au 1^{er} octobre 2020, par rapport au précédent comptage datant du 15 janvier 2020, ce qui entraînerait la réduction du nombre total de périodes professeurs (NTPP). M. Janssen avait évoqué le Collège Saint-Jean à Wavre, je peux moi-même parler d'une situation similaire à l'Institut Don Bosco de Verviers qui vous a d'ailleurs interpellée à cet égard.

Ce phénomène s'expliquerait par des décisions plus clémentes des conseils de classe de juin dernier qui, compte tenu de la situation sanitaire, auraient privilégié l'octroi d'attestations d'orientation A plutôt que B au terme du premier degré de l'enseignement secondaire. Une logique similaire aurait conduit les écoles primaires à décerner un plus grand nombre de certificats d'études de base (CEB) qu'à l'accoutumée.

Bien plus d'élèves que d'habitude auraient ainsi été dirigés vers l'enseignement général au détriment de l'enseignement différencié, pour le premier degré, et de l'enseignement qualifiant, à partir du deuxième degré. Or il est probable que ces élèves doivent être réorientés vers l'enseignement qualifiant à l'issue des conseils de classe.

Vous aviez précisé que les établissements scolaires avaient jusqu'au 12 octobre 2020 pour finaliser l'envoi des inscriptions dans l'application «Signalétique élèves» (SIEL) et qu'une analyse de ces chiffres serait réalisée à la fin octobre. Vous aviez également déclaré avoir demandé dès début septembre aux fédérations de pouvoirs organisateurs un retour hebdomadaire reprenant les données chiffrées des populations scolaires et les différentiels par rapport aux comptages du 15 janvier 2020.

Vous n'aviez toutefois pas encore reçu toutes les données utiles vous permettant d'objectiver les répercussions de la crise sanitaire et de prendre des mesures en la matière afin d'assurer la continuité des options concernées et éviter qu'elles ne disparaissent.

Je suis pour une rationalisation du nombre d'options dans l'enseignement qualifiant. Mais la crise ne doit pas être l'occasion de supprimer certaines d'entre elles, surtout que ce ne seront pas «les bonnes» qui le seront. La crise ne doit pas avoir d'impact sur l'enseignement qualifiant pour le moment.

Réinterrogée sur le sujet en réunion de notre commission le 20 octobre dernier, vous précisez que votre gouvernement avait décidé la suspension temporaire des impacts à la baisse sur le taux d'encadrement, mais que vous ne pourriez déterminer les mesures *ad hoc* à adopter pour les écoles en difficulté que lorsque l'ensemble des chiffres seront stabilisés et analysés par l'administration.

Avez-vous pu obtenir toutes les informations liées au comptage du 1^{er} octobre 2020 relatif au taux de fréquentation des établissements scolaires,

notamment pour l'enseignement secondaire qualifiant? Si oui, combien d'écoles secondaires en Fédération Wallonie-Bruxelles ont-elles subi une baisse de plus de 10 %? Combien ont mesuré une augmentation de plus de 10 %? Dans les deux cas, de quels types d'enseignement secondaire et de quelles filières s'agit-il? Les causes de ces baisses ou hausses inhabituelles du taux de fréquentation ont-elles été objectivées, le cas échéant au cas par cas?

Confirmez-vous un moratoire pour les normes de rationalisation dans l'enseignement qualifiant comme cela a été fait pour l'enseignement spécialisé? Ne pourrions-nous pas geler les décisions liées aux normes de rationalisation pour le comptage du 1^{er} octobre 2020, en attendant le comptage du 15 janvier 2021? D'autres mesures sont-elles envisagées pour les établissements en difficultés auxquels vous aviez accordé un sursis dans l'attente de trouver une solution pérenne?

Enfin, ces constats posent plus généralement la question du niveau des études. Ne craignez-vous pas que l'appréciation de la qualité de l'enseignement soit biaisée par des décisions plus clémentes des conseils de classe prises fin juin? Ne faut-il pas craindre que les lacunes causées par la crise ne mettent à mal les efforts réalisés et attendus par le Pacte pour un enseignement d'excellence? Comment comptez-vous mesurer objectivement les effets de la crise sur les apprentissages en Fédération Wallonie-Bruxelles?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Madame la Députée, Monsieur le Député, la population dans le premier degré différencié est passée de 3 905 élèves régulièrement inscrits au 15 janvier 2020 à 3 378 élèves déclarés le 1^{er} octobre 2020, soit une diminution de 527 élèves. Des réorientations peuvent évidemment encore survenir au-delà du 1^{er} octobre 2020. Sur les 263 écoles concernées par l'organisation de la première année de l'enseignement différencié, 149 enregistrent une perte d'élèves, 90 ont un nombre d'élèves supérieur à celui du 15 janvier 2020 et 24 ont une population stable. Cependant, la baisse de la population en première année différenciée ne signifie pas pour autant une diminution systématique du NTTP pour chaque école, puisque la législation prévoit une catégorie de comptage commune pour les deux années différenciées, avec un encadrement minimum de base de 27 ou de 54 périodes professeurs, en fonction de l'organisation d'une seule ou des deux années différenciées.

Par ailleurs, à défaut d'être inscrit dans une année différenciée, l'élève peut l'être en première année commune. Enfin, l'idée d'un moratoire en cas de perte des postes issus des fonctions de promotion et de sélection ne semble pas opportune à ce stade puisque le décret du 29 juillet 1992 portant organisation de l'enseignement ordinaire de plein exercice, prévoit un système de maintien

pendant deux années consécutives. Ces emplois seront calculés sur la base des élèves régulièrement inscrits au 15 janvier 2021.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire, pour cette année scolaire 2020-2021, sur les 506 écoles d'enseignement secondaire ordinaire, seuls neuf établissements accusent une diminution globale de plus de 10 % du nombre d'élèves régulièrement inscrits. Par ailleurs, 23 écoles sont en situation de recalcul de leur encadrement à la hausse contre 30 pour 2019-2020, sans qu'il soit tenu compte des écoles qui sont toujours en période de création et voient leur population augmenter de manière plus naturelle, à la suite de l'ouverture progressive des années d'études successives. Les causes directes de ces variations peuvent bien sûr être multiples et non spécifiquement liées à la situation sanitaire actuelle, dont les impacts sont difficilement mesurables à ce jour. De manière plus globale, la population des établissements d'enseignement secondaire ordinaire s'établit en fonction du contrôle des populations en cours de vérification pour le 1^{er} octobre 2020. Dès lors, je prévois de procéder en suivant la même stratégie que pour le comptage du 1^{er} octobre. Je demanderai la réalisation d'un nouveau monitoring, afin d'évaluer les conséquences potentielles sur les taux d'encadrement de ces établissements.

La population globale des 506 écoles d'enseignement qualifiant est passée de 117 093 élèves régulièrement inscrits au 15 janvier 2020 à 115 922 au 1^{er} octobre 2020. Sur les neuf écoles qui auraient dû avoir un recomptage à la baisse, huit offrent à la fois des enseignements de transition et de qualification. Pour ces huit établissements, les chiffres indiquent une diminution plus importante de la population des élèves qui suivent un enseignement qualifiant, bien que dans des proportions très variables par rapport à celle des élèves qui suivent un enseignement de transition. Il est à noter que six de ces établissements sont concernés par les années différenciées et pourront bénéficier de l'encadrement calculé sur la base des élèves régulièrement inscrits au 15 janvier 2020.

En ce qui concerne les normes de rationalisation, un moratoire ne se justifie en rien, étant donné que le décret du 29 juillet 1992 prévoit déjà un mécanisme de maintien de la norme pendant trois années consécutives et, qu'au terme de cette période, une école peut encore éventuellement bénéficier d'une dérogation.

Sur la base la population au 1^{er} octobre 2020, six écoles déjà en dérogation depuis plusieurs années n'ont pas retrouvé la norme et seulement un établissement se retrouve sous la norme de rationalisation pour la troisième année consécutive et devra introduire une demande de dérogation. Le nombre de dérogations éventuelles afin de maintenir l'admission aux subventions de ces écoles

n'est en rien supérieur au nombre de situations des années antérieures.

Enfin, l'octroi des dérogations par le gouvernement est également basé sur l'avis du Conseil général de l'enseignement secondaire, dont les acteurs sont forcément au courant de la situation particulière de chaque établissement demandeur et pourront, le cas échéant, tenir compte de la situation sanitaire particulière. Un report du contrôle des normes de rationalisation ne semble par conséquent pas opportun.

Je suis persuadée que le corps pédagogique, dans son ensemble, met tout en œuvre pour permettre aux élèves d'atteindre les compétences de base. Je suis certaine qu'au-delà des acquis et des compétences prévues, les élèves qui traversent à l'heure actuelle cette crise sanitaire développent d'autres compétences ou plutôt des *soft skills* tels que l'adaptabilité, la flexibilité, le sens de l'organisation et la rigueur, qui seront des atouts majeurs dans la poursuite de leur apprentissage. Ces compétences ne sont pas mesurables et il est un peu tôt pour évaluer complètement les incidences de la crise qui, malheureusement, est toujours en cours. Il est toutefois clair à mes yeux que nous devons déployer dans les années qui viennent des politiques spécifiques pour réparer les conséquences de la crise sur le plan des inégalités entre les jeunes.

M. Michele Di Mattia (PS). – Les chiffres que vous annoncez méritent une analyse à tête reposée. Ils sont beaucoup plus nuancés que ce que je pouvais penser depuis que je vous ai posé la question en juin. Le monitoring de l'encadrement me semble être une mesure particulièrement importante. Par ses conclusions, nous pourrions ensemble vérifier l'évolution de la situation. Ma question ne portait pas sur une éventuelle baisse de la qualité de l'encadrement dans notre enseignement. Dans des circonstances exceptionnelles, un monitoring s'impose pour faire le point sur la situation et, comme vous l'avez dit, de nouvelles qualités peuvent apparaître, telles que l'adaptabilité, la flexibilité et la réactivité du corps enseignant. Je suis certain que vous serez vigilante à cet égard.

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Madame la Ministre, il faudra effectivement examiner tous ces chiffres à tête reposée. En ce qui concerne l'Institut Don Bosco à Verviers, entre le dépôt de ma question et aujourd'hui, j'ai pu obtenir davantage de précisions. Cet institut a été durement touché par la problématique du taux de fréquentation en baisse dans l'enseignement qualifiant et il estime que cela est notamment lié à la crise sanitaire. La situation de cette école faisait d'ailleurs la Une du journal «*L'Avenir Verviers*» vendredi dernier. Les entreprises de la région se sont mobilisées et ont par ailleurs acheté une page entière dans la presse pour faire de la publicité et partager de nombreux témoignages.

Je voulais toutefois apporter quelques nouveaux éléments. Le directeur signale tout d'abord que vous lui avez accordé une dérogation suite au comptage des élèves au 1^{er} octobre. Je salue cette décision en faveur d'un établissement en difficulté. J'espère que cette décision pourra se généraliser pour les quelques autres établissements qui ont des difficultés similaires. Cependant, après le comptage d'octobre, c'est celui du 15 janvier qui se profile à l'horizon. C'est le cas de l'Institut Don Bosco, qui doit encore trouver entre 15 et 20 élèves pour conserver la norme de 400 élèves et pour conserver également un poste de secrétaire de direction, jugé légitimement indispensable à l'établissement par son directeur. Enfin, la crise a compliqué les visites d'élèves potentiels quand nous comparons la période actuelle aux années antérieures, puisqu'en général, l'enseignement qualifiant perd des élèves plutôt que d'en gagner.

Je rappelle qu'il est primordial de limiter au maximum les incidences de la crise sanitaire sur les établissements scolaires et que, même si ces difficultés ne touchent que quelques écoles, nous devons trouver des solutions. J'espère que ces écoles pourront compter sur vous lors du nouveau comptage en janvier.

2.45 Question de M. Matteo Segers à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Cartographie de l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit (ESAHR)»

M. Matteo Segers (Ecolo). – Ces dernières semaines, nous avons régulièrement abordé la situation des académies et écoles d'art face à la crise sanitaire. Afin de me permettre de bien comprendre les enjeux en matière d'accès et d'effectivité des droits culturels, je souhaiterais faire le point sur la cartographie actuelle de l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit (ESAHR). N'ayant pu trouver de récente analyse sur la situation, il me paraît important de comprendre comment la Fédération Wallonie-Bruxelles aborde le maillage de l'offre d'apprentissage des arts en académies et écoles à horaire réduit sur son territoire.

Concernant l'offre pédagogique, seuls trois établissements sur 112 organisent les quatre domaines artistiques que sont les arts plastiques, musicaux, théâtraux et chorégraphiques. Cette situation découle notamment de la distinction entre les académies des beaux-arts et les académies de musique. Il existe encore un clivage historique entre ces disciplines, alors qu'il a tendance à disparaître dans le monde culturel.

Madame la Ministre, une étude recensant toute l'offre de l'ESAHR en Fédération Wallonie-Bruxelles est-elle menée et régulièrement mise à jour? À ce jour, avez-vous identifié des bassins particulièrement oubliés en matière d'accès à des

académies et écoles de l'ESAHR? Disposez-vous d'indicateurs à cet égard? Le cas échéant, que prévoyez-vous pour ces bassins?

Comment percevez-vous la distinction entre les compétences académiques? Les trois académies qui pratiquent l'ensemble des champs artistiques sont-elles exemplaires en matière d'interdisciplinarité? Ou, au contraire, ne manifestent-elles aucun intérêt pédagogique pour le croisement de ces disciplines?

Par ailleurs, de nouveaux projets sont-ils en phase de reconnaissance? De nouvelles écoles ont-elles été reconnues en 2020? Disposez-vous d'un plan de reconnaissance pour les années à venir?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Monsieur le Député, avant tout, je souhaite rappeler que la Fédération Wallonie-Bruxelles n'est pas le pouvoir organisateur (PO) des académies de musique et des académies des beaux-arts, c'est-à-dire les établissements de l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit (ESHAR). Sur 111 établissements, 101 ont comme PO une commune et 10 une ASBL relevant de l'enseignement libre non confessionnel. Conformément au Pacte scolaire, ces PO sont ainsi libres de choisir les méthodes pédagogiques pour atteindre les objectifs et les compétences fixés décrétement. Les établissements peuvent organiser les cours artistiques se rattachant à quatre domaines d'enseignement: la musique, les arts de la parole et du théâtre, la danse et, enfin, les arts plastiques, visuels et de l'espace. Pour des raisons d'ordre fonctionnel et historique, seuls trois établissements présentent les quatre domaines.

En ce qui concerne les académies qui organisent le domaine de la musique, elles sont au nombre de 91; 87 d'entre elles gèrent le domaine des arts de la parole et du théâtre et 62 également celui de la danse. Par ailleurs, 23 établissements ne s'occupent que d'un seul domaine, dont 20 celui des arts plastiques, visuels et de l'espace et 3 celui de la musique.

J'en arrive maintenant plus précisément à vos questions. L'ESHAR couvre la totalité du territoire de la Belgique francophone. Le maillage est d'autant plus dense que la majorité des établissements dispose également d'un nombre important d'implantations, généralement situées dans les locaux des écoles de l'enseignement obligatoire. La répartition géographique de ces établissements qui est le résultat d'initiatives locales, n'est pas absolument uniforme par région, province et arrondissement. Cependant, la présence de ces nombreuses implantations compense la disparité dans la répartition des sièges centraux.

En ce qui concerne la question de l'interdisciplinarité, il convient de relever que, si les cours artistiques sont tous rattachés à un domaine particulier, les PO ont bien sûr la possibilité de mettre en place des collaborations dans le cadre des projets pédagogiques et artistiques qu'ils défi-

nissent, par exemple sous la forme de spectacles ou de manifestations de fin d'année.

Enfin, au sujet de la reconnaissance de nouveaux établissements ou de nouveaux domaines dans des établissements existants, celle-ci est subordonnée à des normes de programmation, définies dans le décret du 2 juin 1998 organisant l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit subventionné par la Communauté française, avec des seuils minimaux à atteindre pour les inscriptions. En outre, des critères de distance géographiques par rapport aux établissements existants entrent également en jeu. Dans les faits, aucun nouvel établissement n'a été reconnu depuis l'entrée en vigueur du décret du 2 juin 1998. À cet égard, il faut rappeler que la volonté du législateur à l'époque était d'adopter un texte dit de rationalisation, en corollaire d'une meilleure intégration des académies dans les structures de l'enseignement. Au vu du nombre actuel des établissements subventionnés par la Fédération, qui est loin d'être négligeable, il ne me semble pas que l'ouverture de nouvelles académies corresponde à un besoin objectif, d'autant qu'avec le principe des implantations et extensions largement répandues, les établissements s'étendent fréquemment sur le territoire de plusieurs communes différentes.

M. Matteo Segers (Ecolo). – Madame la Ministre, il est intéressant de souligner la forte densité de l'ESAHR. Cela ne doit pas empêcher

de continuer à travailler sur l'organisation du maillage entre ces différentes écoles. Cet état des lieux mériterait d'être approfondi. Les chiffres que vous avez cités sont intéressants, notamment en matière d'équilibre et de pratiques culturelles. Tout cela appelle une étude et une réflexion plus larges, pour essayer de comprendre si cet enseignement qui s'est organisé et construit de lui-même est en cohérence avec les pratiques culturelles et attentes des différentes populations. D'un point de vue des politiques culturelle et pédagogique, il serait intéressant de se pencher sur le développement de l'ESAHR.

3 Ordre des travaux

Mme la présidente. – Les questions orales à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, de M. André Antoine, intitulée «Situation complexe du sport-étude pour les professeurs d'éducation physique», de M. Laurent Agache, intitulée «Situation des services d'accrochage scolaire (SAS) en Fédération Wallonie-Bruxelles», et de Mme Anne Laffut, intitulée «Évaluation des enseignants et des directions d'établissement pour un enseignement de qualité», sont retirées.

Voilà qui clôt l'heure des questions et interpellations.

– *L'heure des questions et interpellations se termine à 19h20.*