

Commission de l'Éducation du
PARLEMENT
DE LA
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2023–2024

21 NOVEMBRE 2023

COMPTE RENDU INTÉGRAL

SÉANCES DU MARDI 21 NOVEMBRE 2023 (MATIN ET APRÈS-MIDI)

—

TABLE DES MATIÈRES

1	Interpellation de Mme Mathilde Vandorpe à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Santé mentale des jeunes» (article 78 du règlement)	5
2	Question orale de Mme Marie Borsu à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Rôle de l'école dans la prévention primaire concernant la santé mentale des jeunes» (article 78 du règlement)	5
3	Question orale de Mme Marie Borsu à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Indicateurs scolaires de la santé mentale des jeunes» (article 78 du règlement)	5
4	Interpellation de Mme Marie-Martine Schyns à Caroline Désir, Ministre de l'Éducation, intitulée «Pénurie d'enseignants» (article 78 du règlement)	16
5	Question orale de Mme Jacqueline Galant à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Grave pénurie d'enseignants» (article 78 du règlement)	16
6	Question orale de M. Michaël Vossaert à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Lutte contre la pénurie d'enseignants» (article 78 du règlement)	16
7	Question orale de M. Jean-Pierre Kerckhofs à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Fréquentation en baisse des filières pédagogiques» (article 78 du règlement)	16
8	Questions orales à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation (article 82 du règlement)	28
8.1	Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Apprentissage du latin et du grec dans l'enseignement secondaire»	28
8.2	Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «L'esprit d'entreprendre, une compétence transversale pour nos jeunes» ...	30
8.3	Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Demande d'un collectif d'enseignants d'accéder à des données administratives relatives aux absences, aux remplacements et à la pénurie de personnel dans l'enseignement»	33
8.4	Question de Mme Mathilde Vandorpe, intitulée «Intégration de l'approche de l'intelligence artificielle (IA) dans les référentiels et programmes d'études».....	34

8.5	Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Monitoring des référentiels du tronc commun»	36
8.6	Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Profils de certification»	37
8.7	Question de Mme Mathilde Vandorpe, intitulée «Procédure de recours externes contre les décisions des conseils de classe dans l'enseignement secondaire».....	39
8.8	Question de Mme Mathilde Vandorpe, intitulée «Méthode d'apprentissage des langues modernes»	40
8.9	Question de M. Michele Di Mattia, intitulée «Inspiration du modèle québécois de cours intensif de langues»	40
8.10	Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Plan global favorisant la persévérance scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles».....	43
8.11	Question de Mme Mathilde Vandorpe, intitulée «Mise en œuvre de l'éveil aux langues»	45
8.12	Question de Mme Stéphanie Cortisse, intitulée «Responsabilisation collective non seulement des enseignants, mais aussi des parents et des élèves»	48
8.13	Question de Mme Stéphanie Cortisse, intitulée «Élaboration de guides relatifs à l'orientation et à l'esprit d'entreprendre destinés aux enseignants».....	50
8.14	Question de Mme Stéphanie Cortisse, intitulée «Évaluation du dispositif d'encadrement différencié»	52
8.15	Question de M. Jean-Pierre Kerckhofs, intitulée «Efficacité de l'encadrement différencié».....	52
8.16	Question de Mme Stéphanie Cortisse, intitulée «Financement et encadrement des écoles qualifiantes avec l'arrivée du nouveau tronc commun».....	55
8.17	Question de M. Sadik Köksal, intitulée «École comme lieu de conscientisation, de repérage et de lutte contre l'inceste»	56
8.18	Question de M. Matthieu Daele, intitulée «Organisation des classes DASPA (dispositif d'accueil et de scolarisation de primo-arrivants et assimilés)»	58

8.19	Question de Mme Hélène Ryckmans, intitulée «Labélisation des opérateurs EVRAS (éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle)».....	62
8.20	Question de M. Jean-Philippe Florent, intitulée «Rues scolaires et accord de coopération relatif à l'éducation à l'environnement, à la nature et au développement durable»	63
8.21	Question de Mme Marie Borsu, intitulée «Prévention de l'antisémitisme par l'éducation»	65
9	Ordre des travaux	67

Présidence de Mme Latifa Gahouchi, présidente.

– L’heure des questions et interpellations commence à 10h55.

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

- 1 Interpellation de Mme Mathilde Vandorpe à Mme Caroline Désir, ministre de l’Éducation, intitulée «Santé mentale des jeunes» (article 78 du règlement)**
- 2 Question orale de Mme Marie Borsu à Mme Caroline Désir, ministre de l’Éducation, intitulée «Rôle de l’école dans la prévention primaire concernant la santé mentale des jeunes» (article 78 du règlement)**
- 3 Question orale de Mme Marie Borsu à Mme Caroline Désir, ministre de l’Éducation, intitulée «Indicateurs scolaires de la santé mentale des jeunes» (article 78 du règlement)**

Mme la présidente. – Cette interpellation et ces deux questions orales sont jointes.

Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés). – Nous avons longuement abordé la santé mentale des jeunes et des élèves, dès le début du confinement et lors de la rentrée scolaire 2020-2021. Le groupe Les Engagés – le cdH à l’époque – avait déposé une proposition de résolution relative à la prise en compte optimale de la dimension de la santé mentale des enfants et des jeunes au vu de l’impact de la pandémie de Covid-19 sur celle-ci. La proposition avait le mérite de lister des idées concrètes qui auraient pu être mises en œuvre assez rapidement. Cette proposition de résolution avait été débattue au mois de février, soumise au vote au mois de mars et refusée par la majorité qui, dans la foulée, avait décidé de procéder à des auditions et de commander un rapport. Chacun des groupes a déposé des recommandations et le rapport a finalement été adopté par le Parlement le 9 février 2022. Y figurent trois types de recommandations: identifier et prévenir; accompagner, stabiliser et se rétablir; favoriser le bien-être et permettre aux jeunes de réaliser leur plein potentiel.

La pandémie est aujourd’hui derrière nous. Par contre, d’autres crises sont venues affecter le moral de la population, en particulier des jeunes: la guerre en Ukraine, la crise énergétique et ses conséquences sur les budgets des ménages, de nouveaux conflits ou des anciens qui resurgissent.

Depuis le confinement, l’équipe du Centre hospitalier régional Sambre et Meuse (CHRSM) croule sous les demandes de prises en charge en urgence de jeunes en danger. L’hôpital namurois est passé de 80 séjours en «lits de crise» pour des mineurs d’âge en 2020, à 125 en 2022. La problématique suicidaire y est fort présente. Si un jeune âgé de 4 à 18 ans est en danger et a besoin d’une aide rapide, le psychologue propose un lit de crise. Il s’agit d’une prise en charge de cinq jours

durant laquelle l'équipe pluridisciplinaire se concentre sur les troubles psychoaffectifs et relationnels nécessitant une mise à l'abri du patient ou une prise de distance avec son milieu de vie.

Madame la Ministre, la santé n'est pas directement dans vos compétences. Celle-ci est dispersée entre l'État fédéral, les Régions et les Communautés. Il n'en reste pas moins que ce sujet s'invite régulièrement dans notre commission. C'est ici que le sujet a été abordé pour la première fois. En effet, ces jeunes sont dans les écoles. Leur encadrement relève de vos compétences. Il est géré par les membres du personnel des écoles et des centres PMS. De plus, au sein du gouvernement, la responsabilité est collégiale.

Pouvez-vous faire le point sur ce que le gouvernement, en particulier votre département, a réalisé en suivant les recommandations adoptées le 9 février 2022?

Quelle coordination avez-vous assurée avec votre collègue Bénédicte Linard, ministre chargée des services de promotion de la santé à l'école (PSE), et avec les ministres de la Santé régionaux, Christie Morreale en Wallonie et Alain Maron à Bruxelles?

Pouvez-vous faire le point sur les psychologues octroyés par le ministre fédéral de la Santé et affectés aux centres PMS? Combien sont-ils? Comment sont-ils répartis dans les différentes zones? Quelles informations recevez-vous quant à leur insertion dans ces centres? Cette mesure a-t-elle une durée illimitée? Dans la négative, jusqu'à quand pourront-ils soutenir les agents des centres PMS?

Mme Marie Borsu (Ecolo). – Outre les recommandations de la commission conjointe de notre Parlement consacrée à la santé mentale des jeunes, deux actualités ont alimenté les réflexions à ce sujet. D'une part, au mois d'octobre se sont déroulées les semaines d'information sur la santé mentale organisées par l'UNICEF. L'édition de cette année s'est focalisée sur la santé mentale des jeunes. En effet, les statistiques concernant les prises en charge de jeunes en souffrance psychologique sont inquiétantes. Cette thématique doit donc être prise en compte de manière transversale dans toutes nos politiques, chacune étant susceptible d'agir sur la santé mentale des jeunes. Par ailleurs, dans la foulée des travaux menés par la commission susmentionnée, nous avons récemment été invités à visionner le documentaire «*Tout va s'arranger (ou pas)*», réalisé par Pierre Schonbrodt. À la suite de la projection, nous avons discuté avec trois jeunes protagonistes du documentaire, ainsi qu'avec le professeur Luminet de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université catholique de Louvain (UCLouvain).

D'autre part, le collectif constitué autour de ce documentaire a également rédigé une série de recommandations, deux d'entre elles ayant trait au milieu scolaire. La première concerne la nécessité de disposer d'indicateurs sur la santé mentale des jeunes en Belgique francophone. En effet, il est avéré que les jeunes sont très

présents dans les établissements de soin et que les listes d'attente sont nombreuses. En outre, Sciensano établit bien des tendances quant au sentiment de bien-être des jeunes à partir de 18 ans, mais aucun dispositif similaire n'existe pour les enfants et les adolescents. Or, le monde scolaire pourrait fournir une partie des données qui permettent de construire un tel état des lieux.

Madame la Ministre, quels indicateurs le milieu scolaire pourrait-il fournir pour assurer un suivi efficace? Quelles données relatives aux symptômes de détresse des jeunes sont-elles actuellement disponibles? Plus précisément, quelles statistiques concernant des absences de longue durée pourrions-nous obtenir? En effet, de telles absences peuvent être un signe de décrochage scolaire. Qu'en est-il des élèves libres ou souffrant de phobie scolaire, par exemple? Dans le cadre de sa veille scientifique, l'Observatoire du climat scolaire ne pourrait-il pas se pencher sur cette problématique et étudier les données qu'il serait pertinent de collecter pour avoir une idée précise de la santé mentale des jeunes?

Les constats relatifs à la santé mentale des jeunes sont déjà fort inquiétants, mais les témoignages des jeunes à propos de l'école le sont encore plus. À cet égard, le collectif du documentaire estime que «les écoles doivent à tout prix prendre conscience du rôle extrêmement néfaste qu'elles jouent sur la santé mentale lorsqu'elles exigent de leurs élèves des performances plutôt que le développement de leurs compétences et talents. Cette course folle doit cesser afin de développer des relations singulières et bienveillantes avec les élèves en détresse». La pression exercée sur les élèves relève partiellement de pratiques pédagogiques choisies par les écoles et les enseignants, mais elle est aussi issue des injonctions d'évaluation qui leur sont imposées.

Il nous faudra revenir sur ce débat de fond, mais je voudrais déjà aborder ici le rôle de veille que peut jouer l'école dans ce contexte. Le corps professoral est-il correctement informé et outillé pour détecter les signes de détresse qu'un élève manifesterait? Quelles procédures les centres PMS prévoient-ils? Il n'y a pas que des enseignants dans une école, il y a aussi des éducateurs et des éducatrices. Quelle formation reçoivent-ils afin de détecter ces signes? Est-il envisagé d'intégrer cette question dans la formation initiale des enseignants (FIE)? Par ailleurs, à l'instar du brevet de premiers secours, peut-on imaginer un brevet équivalent pour la santé mentale?

Les directions reçoivent-elles la liste de l'ensemble des intervenants à contacter pour évaluer et, le cas échéant, prendre en charge la détresse du jeune? Enfin, les écoles ont-elles la possibilité de faire appel à des professionnels pour intervenir dans les classes afin de libérer la parole au sujet de la santé mentale? En effet, cette question est encore tabou dans notre société.

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

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – Il y a deux semaines, certains d’entre nous ont assisté à la projection du film «*Tout va s’arranger (ou pas)*» de Pierre Schoenbrodt. C’est un film extrêmement interpellant qui permet de prendre conscience de la gravité de la situation dans le domaine de la santé mentale. Le film donne accès aux témoignages de jeunes victimes. On y apprend en outre que sur les 25 000 étudiants et jeunes interrogés aux mois de février et mars 2021, 50 % faisaient état d’anxiété, 55 % d’état dépressif et seulement 20 % affirmaient n’avoir aucun problème.

En rencontrant trois jeunes protagonistes de ce film, son auteur ainsi qu’un professeur de psychologie des émotions, nous avons compris qu’en plus de fragiliser leur santé mentale, l’école est en grande partie responsable du stress et de la pression que subissent les jeunes. Pour les intervenants, l’école idéale occasionnerait moins de pression et de compétition. En outre, ces derniers ne remettent pas en question les apprentissages et leurs objectifs.

Par ailleurs, le professeur Olivier Luminet expose les diverses conséquences d’une mauvaise prise en charge de la santé mentale. Ainsi, dans les pays où celle-ci n’est pas suffisamment prise en considération, il y a par exemple moins de diplômés et les pénuries d’emploi sont plus marquées en raison du nombre de jeunes qui abandonnent leurs études. On y recense également beaucoup plus d’addictions, de criminalité et de comportements antisociaux et on y observe une augmentation du nombre de suicides. Nous devons tenir compte de ces différents éléments dans le domaine de la santé mentale. En outre, le professeur Luminet insiste sur l’importance d’améliorer les indicateurs et a rappelé qu’une photographie de la situation mentale des jeunes a été prise à un moment donné. Il précise qu’à la place d’une photographie, il faudrait plutôt assurer une évolution de la situation, une pérennisation des mesures ponctuelles prises, la création d’un baromètre permanent.

Madame la Ministre, dans quelle mesure pouvez-vous contribuer à l’amélioration de la situation? Je sais que ce dossier ne concerne pas que le ministère de l’Éducation, mais une bonne coordination au sein de cette institution me semble importante. Une coordination similaire avec les Régions et au niveau fédéral – compétent lui aussi dans ce domaine – est nécessaire.

En ce qui concerne plus spécifiquement notre commission, comme le disait l’auteur du film, nous manquons d’informations qui permettraient de mesurer l’ampleur des décrochages scolaires. Par conséquent, nous ne sommes pas capables d’identifier les jeunes, parfois en grande difficulté, qui se retrouvent en dehors du système scolaire et sur lesquels nous n’avons plus aucune influence. Comment récolter davantage d’informations sur les décrochages scolaires?

Le professeur Luminet affirme aussi que la prévention primaire joue un rôle déterminant. Dans son discours, il aborde notamment les personnes qui, à l’heure actuelle, se portent bien mentalement, mais qui présentent néanmoins des signes de détérioration mentale. Il préconise donc de ne pas attendre et d’agir de manière

prophylactique pour éviter une aggravation de la situation. Pour le professeur, il est capital de former les enseignants à ce qu'il appelle «la première détection», car celle-ci permet d'identifier les éventuelles difficultés mentales que présentent certaines personnes. Et M. Luminet d'ajouter qu'il convient de se tourner vers les professionnels dans ce domaine, afin de libérer la parole chez les jeunes.

Dès lors, comment pourrions-nous former les enseignants à cette «première détection»? Comment convier les spécialistes à intervenir dans les écoles? En conclusion, M. Luminet rappelait que les pays scandinaves semblent sortir leur épingle du jeu dans ce domaine, malgré les crises précédentes qu'ils ont eux aussi subies. Cela s'explique selon lui par l'intégration de ces problématiques dans les différentes politiques éducatives de ces pays. La méthode scandinave ne pourrait-elle pas nous servir de modèle?

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

M. Nicolas Janssen (MR). – Dès le début de la législature, la santé mentale des jeunes a été une priorité pour mon groupe. À la situation initiale et aux effets de la pandémie se sont en effet ajoutées les répercussions de nouvelles crises, comme le rappelait Mme Vandorpe.

Madame la Ministre, il y a deux semaines, je vous ai interrogée sur les centres PMS: ils vous ont fait part de la situation inquiétante en matière de santé mentale. Pour eux, en tant qu'acteurs de première ligne, le constat est très clair: ils sont saturés. En effet, le nombre de jeunes nécessitant un accompagnement ne diminue pas et le manque de personnel ne permet pas aux centres PMS d'accompagner les jeunes qui en ont réellement besoin. Ce sont donc les missions de base des centres PMS qui sont mises à mal. C'est regrettable étant donné le travail indispensable qu'ils réalisent.

Je comprends que les aides que le gouvernement a octroyées aux centres PMS au moment de la pandémie n'ont pas pu être prolongées vu la situation financière de la Fédération. Toutefois, afin de pouvoir répondre plus efficacement aux besoins sur le long terme, les centres PMS demandent une réforme incluant tant leurs missions que leur structure. Cette réforme est une priorité!

Il y a deux semaines, j'ai vu un documentaire particulièrement émouvant sur la santé mentale des jeunes. D'après ce documentaire, il faut surtout agir au niveau de la prévention primaire. À ce propos, je mentionne l'intervention du professeur Luminet: «La priorité, c'est aussi d'investir dans la prévention primaire, c'est-à-dire d'agir sur les jeunes qui vont bien aujourd'hui. Former en particulier les enseignants à détecter les signes de détresse. Et faire entrer dans l'école les professionnels de la santé mentale qui peuvent aider à libérer la parole».

Le professeur Luminet soulignait aussi le besoin d'indicateurs permettant d'objectiver les besoins et la situation. À cet égard, j'aimerais rappeler la création de l'Observatoire du climat scolaire: cet observatoire construit les indicateurs et suit

leur évolution, afin de développer un véritable baromètre de la santé mentale des jeunes. C'était d'ailleurs une des recommandations au terme des auditions sur la santé mentale des jeunes. Ce baromètre permettra de mieux cibler les besoins et les personnes les plus fragilisées. Les indicateurs actuels sont partiels, mais nous ne pouvons pas nous en satisfaire: nous avons besoin de comparabilité pour rendre les données suffisamment lisibles et parlantes.

Il est essentiel pour mon groupe d'amplifier la lutte pour une meilleure santé mentale des jeunes. Cela fera bientôt deux ans que la commission conjointe de notre Parlement a adopté plus de 100 recommandations. Ces deux ans, Madame la Ministre, ne seraient-ils pas l'occasion de réaliser une réelle priorisation et une planification? Comment traduisez-vous ces recommandations en mesures concrètes et comment préparez-vous le travail de la prochaine législature à ce sujet? Qu'en pensez-vous?

Mme la présidente. – La parole est à M. Di Mattia.

M. Michele Di Mattia (PS). – Dès octobre 2019, soit six mois avant la crise sanitaire, les professionnels, notamment ceux du Centre de référence en santé mentale (CRéSaM), avaient mis en avant le postulat selon lequel la santé mentale des jeunes s'inscrit dans un problème plus général de santé mentale. À l'époque, les experts avaient mis en lumière deux manquements: le manque de dispositif de suivi et l'absence de continuité dans les soins apportés.

La santé mentale des plus jeunes est une véritable préoccupation. Je me joins à ma collègue du groupe Ecolo qui a évoqué le rapport de l'UNICEF, soulignant les éléments de souffrance. Les autres collègues ont mentionné un manque d'indicateurs. Certains ont fait référence à l'Observatoire du climat scolaire et à son rôle de prévention. Mais ce dernier existe aussi au niveau des services PSE.

Madame la Ministre, quelles sont les missions de ces deux organismes en matière de prévention? Comment parviennent-ils à détecter des fragilités, voire des souffrances? Aujourd'hui, sur le terrain, les services d'aide en milieu ouvert (AMO) et les services d'aide à la jeunesse constatent un phénomène de décrochage depuis plusieurs mois et parfois plusieurs années. Avez-vous des statistiques sur ce phénomène? Comment sont prises en charge ces souffrances extrêmes, qui se traduisent par des pathologies, des automutilations et bien d'autres difficultés qui sont loin d'être marginales?

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

M. Michaël Vossaert (DéFI). – La santé mentale des jeunes est un sujet qui nous touche tous, en tant que parlementaires, mais aussi en tant que parents. De nombreux témoignages révèlent que les enfants et les parents sont désemparés face au décrochage scolaire et à l'absentéisme, deux phénomènes qui ont un lien évident avec la santé mentale des jeunes.

Il y a quelques semaines, ce sujet était au cœur de la Semaine de la santé mentale et ce fut l'occasion de revenir sur cette problématique. Certains collègues ont déjà fait référence à l'étude réalisée par l'UNICEF et d'autres ont souligné le rôle important des centres PMS. Pour mon groupe, ces centres jouent un rôle majeur pour la santé mentale. Ils permettent aussi de mieux outiller les enseignants pour qu'ils détectent les premiers signes d'anxiété, de stress et d'angoisse liés au contexte scolaire.

Selon nous, une piste de solution serait la création d'un baromètre permanent de la santé mentale des jeunes, qui permettrait de dresser un état des lieux précis de la situation. Madame la Ministre, allez-vous intégrer cette dimension dans le baromètre du climat scolaire? Une étude est-elle prévue au sein des établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles, afin d'obtenir des données sur cette problématique? Quelle sera son articulation avec le baromètre du climat scolaire? Qu'en est-il du renforcement des centres PMS? D'une part, ces centres manquent de moyens et, d'autre part, les jeunes n'ont pas suffisamment d'informations sur les services et activités proposés par ces structures.

Je terminerai mon propos en mentionnant l'article paru ce matin dans *«Le Soir»* au sujet d'une étude menée par la *Katholieke Universiteit Leuven* (KU Leuven). Cette étude montre que le cadre scolaire n'est pas le plus adéquat pour répondre au problème de la santé mentale des jeunes. Si les conclusions de l'étude semblent contradictoires, il est néanmoins intéressant de les analyser. Avez-vous eu connaissance de l'étude? Si oui, pourriez-vous nous en rapporter certains éléments? À la lumière de ces données, quel suivi pourriez-vous apporter pour améliorer le bien-être des élèves à l'école?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – La thématique de la santé mentale des jeunes est importante et me tient à cœur.

Je répondrai tout d'abord aux questions de Mme Borsu sur les indicateurs. L'administration ne dispose pas encore d'indicateurs directement liés au bien-être des élèves francophones. Une enquête fondée sur une modélisation multidimensionnelle du bien-être et du climat scolaire a été menée en collaboration avec l'Université de Liège (ULiège) et l'UCLouvain. Elle a permis de récolter des données relatives à de nombreux aspects tels que l'environnement relationnel, l'environnement normatif, l'environnement pédagogique, l'environnement physique ou encore l'affiliation perçue. Cette enquête systémique vise donc à construire des indicateurs de bien-être et de climat scolaire à l'échelle de la Fédération Wallonie-Bruxelles, conformément à l'annexe reprise dans le Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire. Les résultats seront ensuite intégrés au rapport annuel d'évaluation des objectifs d'amélioration du système éducatif (OASE), rapport qui devrait être remis au Parlement au début de l'année prochaine. Tout le travail était donc à faire. Certaines écoles s'étant fixé des objectifs

d'amélioration du bien-être dans le cadre de leur plan de pilotage, nous devons pouvoir en mesurer la progression. Le travail est donc en cours.

Dans un premier temps, l'Observatoire du climat scolaire s'attèlera plus spécifiquement à la thématique du harcèlement. Cependant, cette dernière étant liée à d'autres composantes qui participent au climat d'une école, il pourrait être envisagé, dans les prochaines années, de travailler sur des sujets connexes et reliés tels que la santé mentale.

Je reviendrai tout à l'heure sur les questions relatives au décrochage scolaire, dont celles posées par M. Di Mattia, car Mme Schyns m'interroge à ce sujet, notamment à propos des derniers chiffres en notre possession.

S'agissant de la formation professionnelle continue, la santé mentale est bien reprise parmi les thèmes et orientations prioritaires fixés par le gouvernement. L'analyse des besoins réalisée par le Conseil de la formation professionnelle continue (CoFoPro) en vue de la construction de l'offre de formations pour la période 2023-2029 a bien tenu compte de la dimension de la santé mentale chez les jeunes. Cette thématique est donc bien prioritaire. L'Institut interréseaux de la formation professionnelle continue (IFPC) propose ainsi cette année deux formations destinées à la fois aux membres du personnel de l'enseignement et aux agents des centres PMS. Les programmes des fédérations de pouvoirs organisateurs comprennent également des modules sur cette thématique.

Concernant plus particulièrement les éducateurs et éducatrices, leur formation de base développe notamment des compétences relationnelles en vue d'établir des relations avec les personnes en difficulté, ainsi que la capacité à formaliser les situations vécues et les actions éducatives pour y réfléchir avec un sens critique. Ce personnel, dont l'action est précieuse, est amené à s'approprier des outils d'analyse pour comprendre les réalités, construire des interventions et les évaluer en vue de les ajuster en permanence. Les éducateurs sont donc pleinement à même de concourir au mieux-être des élèves.

Par ailleurs, chaque établissement scolaire a l'obligation de collaborer avec un centre PMS dont les membres des équipes, à travers leur formation initiale, sont déjà sensibilisés, voire outillés, dans le domaine de la santé mentale des jeunes. Ils constituent ainsi un soutien privilégié pour les élèves, mais aussi pour les équipes éducatives qu'ils accompagnent, tant dans les demandes individuelles que dans des activités collectives, par exemple à travers la création d'espaces de parole et le développement de la pair-aidance. Les centres PMS s'inscrivent dans un réseau local de partenaires et peuvent donc, si nécessaire, créer le lien avec l'équipe éducative et avec les élèves et leur famille, qui peuvent faire appel à eux.

À la suite d'une collaboration établie avec le ministre fédéral de la Santé, Frank Vandenbroucke, l'articulation entre les psychologues de première ligne conventionnés et les réseaux de santé mentale s'est améliorée, ce qui a permis d'ouvrir

encore plus le champ des interventions possibles adaptées aux besoins des élèves. À ce jour, il n'y a pas eu d'évaluation cadrée de cette collaboration, qui se fait sur base volontaire. Toutefois, l'appréciation du cabinet du ministre correspond à la nôtre. On constate en effet des pratiques assez inégales sur le terrain à travers différentes formes de coopération, notamment en fonction du lieu et du pouvoir organisateur. Des expériences concluantes et riches ont néanmoins vu le jour et conduisent aujourd'hui à une complémentarité absolument bénéfique pour les élèves.

Enfin, avec les ministres Linard et Bertieaux et aux côtés de nombreux collègues fédéraux et régionaux wallons, flamands et germanophones, je souhaite signer un protocole d'accord relatif à une meilleure prise en charge des jeunes à la croisée des secteurs. Ce protocole visera à soutenir des interventions coordonnées entre différents secteurs en faveur des jeunes enfants et adolescents extrêmement vulnérables. Les administrations et organismes d'intérêt public (OIP) seront ainsi amenés à s'engager et à collaborer dans le cadre de l'opérationnalisation harmonieuse de cet accord. Par ailleurs, je suis également partie prenante du groupe de travail focalisé sur la santé mentale des jeunes et organisé par la conférence interministérielle (CIM) Jeunesse. Ces multiples actions et engagements concourent au mieux-être de nos élèves auquel je suis profondément sensible, au même titre que mes collègues. La situation à la sortie de la crise de la Covid-19 nous préoccupe autant que vous.

Beaucoup d'éléments structurels sont aussi déployés à travers le Pacte pour un enseignement d'excellence, comme le décret du 26 avril 2023 relatif à l'amélioration du climat scolaire et à la prévention du harcèlement et du cyberharcèlement scolaires, l'accord de coopération entre la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Région wallonne et la Commission communautaire française relatif à la généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS), la réforme des rythmes scolaires annuels ou encore la mise en œuvre des pôles territoriaux.

Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés). – Je vous remercie, Madame la Ministre, pour votre réponse sur les psychologues détachés dans les centres PMS par le pouvoir fédéral. Dans certains cas, la situation est positive. Il faut néanmoins accentuer ce genre d'initiatives pour qu'elles soient opérationnelles partout. Tout le monde doit être en effet impliqué et la transversalité doit être de mise en termes de compétences et de niveaux de pouvoir. Dans les écoles, les éducateurs sont les mieux outillés, comme vous l'avez rappelé à bon escient. Je voudrais cependant signaler que l'enseignement primaire n'en dispose pas. Avoir à ce niveau des éducateurs doit entrer en ligne de compte dans la réflexion, car les soucis de santé mentale sont détectés de plus en plus tôt.

Nous regrettons – nous l’avons suffisamment dit – la suppression ou la diminution du soutien accordé aux centres PMS lors de la crise de la Covid-19. Aujourd’hui, ces opérateurs sont complètement débordés. À cela s’ajoute le fait que la réforme des centres PMS a été reportée. La réflexion peut également être intéressante en termes de missions. Clairement, dans les écoles, les éducateurs sont aujourd’hui surchargés, tout comme les centres PMS avec qui ils travaillent de concert. Ne parlons pas alors, même si nous quittons le champ de vos compétences, de ce qui se passe par la suite dans les services de soins de santé mentale et les centres hospitaliers.

Il faut aussi travailler avec les SAS qui signalent clairement que leur public a changé. Avant, il s’agissait uniquement d’élèves en décrochage, sans plus. Aujourd’hui, leur public est plus global et la fréquentation des SAS est de plus en plus liée à des problèmes de santé mentale. Sur le plan des difficultés évoquées, certains élèves ne sont plus capables de prendre le bus, par exemple. C’est toute une rééducation à mettre en œuvre. Le travail des SAS a donc changé et évolué. Il faut en tenir compte, faire évoluer le financement des SAS et rééquilibrer à la fois leurs antennes et la situation sur le terrain. Eux aussi sont surchargés.

Je reviens sur une des idées contenues dans le texte que nous avons déposé et ses recommandations: le numéro 103 à doubler d’un tchat. Nous discutons régulièrement ce point et, tant au niveau régional qu’à celui de la Fédération Wallonie-Bruxelles, nous constatons que les jeunes ne prennent pas leur téléphone pour contacter les personnes-ressources. Ils écrivent parce que c’est leur quotidien. Cette réflexion figurait dans les recommandations et cet élément doit être, selon nous, mis sur pied pour un coût, de surcroît, assez limité.

Sur le projet BALE pour le climat scolaire, nous regrettons également que seuls 120 établissements aient répondu sur les 200 possibles qu’évoquait la proposition. Cette situation montre peut-être que les dossiers sont trop lourds à porter et qu’ils amènent une surcharge administrative trop importante. Là où naît une bonne intention de votre part en termes d’initiative et de budget, les écoles n’ont pas, en définitive, les moyens de rentrer les projets et de les utiliser efficacement. Une réflexion doit aussi être menée à cet égard.

Les soucis de santé mentale étaient déjà problématiques – même si on en parlait moins – avant la crise de la Covid-19. Toutes les personnes que nous avons auditionnées nous avaient prévenus que la situation durerait encore longtemps. Nous sommes en plein dedans. Par conséquent, il est impératif de ne pas abandonner la situation en l’état et de continuer à mettre des choses sur pied de manière transversale, car la situation de notre jeunesse est aujourd’hui tout bonnement catastrophique.

Mme Marie Borsu (Ecolo). – Madame la Ministre, il s’agit d’une préoccupation qui nous touche tous fortement. Disposer d’indicateurs permettant de détecter les problèmes de santé mentale constitue en effet la première étape. À cet égard,

nous serons évidemment très attentifs aux résultats de l'enquête de l'ULiège et de l'UCLouvain ainsi qu'au développement des missions de l'Observatoire, qui lutte cependant d'abord contre le harcèlement. Il est important de le rappeler, car il ne faudrait pas vouloir tout faire à la fois. Je serai également intéressée d'entendre votre réponse sur le décrochage scolaire, qui est un symptôme interpellant.

Néanmoins, nous ne pouvons pas demander aux écoles de collecter des données sur tout en permanence et il convient de s'assurer que ce *reporting* n'entraîne pas de surcharge administrative. Il s'agit plutôt de cibler et de croiser les données les plus pertinentes, comme cela se fait déjà. Il n'est pas toujours nécessaire d'en demander plus, surtout au vu de la fatigue des équipes éducatives, dont le métier de base est de s'occuper des jeunes. Il est en tout cas positif de constater que des choses sont faites pour objectiver ces phénomènes. La détection des problèmes de santé mentale est essentielle afin d'agir au plus vite. Je suis heureuse d'apprendre qu'elle dispose d'une réelle place dans les planifications des formations continuées. C'est évidemment l'une des missions principales des éducateurs.

Par ailleurs, je me réjouis que les ministres Linard et Bertieaux participent aux discussions sur le protocole d'accord pour une meilleure prise en charge des jeunes par leurs secteurs, car il est important d'agir dans ces zones où les compétences sont multiples et de réunir tous les acteurs concernés.

Je pense à la proposition de loi qui sera prise en considération jeudi à la Chambre, déposée par Mmes Hennuy et Pisman, du groupe Ecolo-Groen, qui propose d'ajouter un volet sentimental à la formation aux premiers secours, notamment donnés par la Croix-Rouge de Belgique. Les écoles peuvent aussi se faire aider par des acteurs extérieurs qui ont une véritable expertise. Il ne s'agit pas de faire de tous les acteurs des médecins, mais de détecter au bon moment et d'avoir les bons gestes. La Croix-Rouge a déjà touché près de 7 000 personnes dans les écoles. C'est aussi un moyen de détecter et de prévenir les problèmes de santé mentale.

Concernant la prévention, nous ne pouvons pas faire fi du fait que l'école a un sens. Il est important de donner du sens pour que nos jeunes aient quelque chose qui les fasse rêver pour le monde de demain et qu'ils sachent qu'ils pourront en être des acteurs.

Je comprends bien que, selon l'étude de la KU Leuven, des séances de pleine conscience ne sont pas vraiment à même de gérer le stress dans les écoles. Ce qui importe, c'est ce qui se fait de manière structurelle, c'est le fait d'avoir un cadre bienveillant. Il ne s'agit pas de faire des séances de pleine conscience avant ou après une session d'examens. C'est le système lui-même qui doit être bienveillant. Je voulais donc accentuer l'importance du sens donné à l'école et la bienveillance pour accompagner les enfants dans leur globalité d'apprenants et d'êtres sociaux et physiques. Je salue également le travail merveilleux que font les équipes.

Mme la présidente. – L’incident est clos.

- 4 Interpellation de Mme Marie-Martine Schyns à Caroline Désir, Ministre de l’Éducation, intitulée «Pénurie d’enseignants» (article 78 du règlement)**
- 5 Question orale de Mme Jacqueline Galant à Mme Caroline Désir, ministre de l’Éducation, intitulée «Grave pénurie d’enseignants» (article 78 du règlement)**
- 6 Question orale de M. Michaël Vossaert à Mme Caroline Désir, ministre de l’Éducation, intitulée «Lutte contre la pénurie d’enseignants» (article 78 du règlement)**
- 7 Question orale de M. Jean-Pierre Kerckhofs à Mme Caroline Désir, ministre de l’Éducation, intitulée «Fréquentation en baisse des filières pédagogiques» (article 78 du règlement)**

Mme la présidente. – Cette interpellation et ces trois questions orales sont jointes.

Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés). – La pénurie des enseignants n’est pas un problème propre à la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cela dit, il n’est pas plus rassurant que ce problème soit général. Les directions, les parents et même les élèves s’inquiètent.

Dans une interview à *«La DH»*, des responsables syndicaux témoignent: on peut y lire Roland Lahaye, secrétaire général de la CSC-Enseignement, qui évoque le manque d’enseignants ressenti depuis plusieurs années. Cette pénurie arrive de plus en plus tôt. D’habitude, les absences explosent après les vacances d’hiver. Maintenant, la situation est déjà problématique dans un certain nombre d’établissements après les congés de Toussaint. La responsable régionale bruxelloise de la Fédération des associations de parents de l’enseignement officiel (FAPEO) ajoute que beaucoup de parents l’alertent sur la question, et que ces derniers ont l’impression que la situation s’aggrave. Elle explique avoir lancé une enquête pour confirmer ces craintes.

La FAPEO souhaite ainsi mesurer l’impact de la pénurie sur les élèves et déterminer le nombre de cours manquants, faute d’enseignants. En général, les indicateurs de la pénurie ont trait aux enseignants et non au nombre d’heures manquées par les élèves.

Les pouvoirs organisateurs et les directions font tout ce qu’ils peuvent pour recruter les meilleurs candidats possibles quand les personnes disponibles ne disposent pas des titres requis pour des fonctions précises. Mais ils ne vont pas jusqu’à engager n’importe qui, comme le pensent certains. Ils font toutefois leur maximum.

Madame la Ministre, je vous avais interrogée le 29 septembre et vous aviez fourni certaines pistes de réponse. Ainsi, je n’avais pas déposé de motion, mais je vous

avais dit que je reviendrais vers vous si de nouvelles mesures n'étaient pas prises. Me voilà donc: les pouvoirs organisateurs, les directions et les parents veulent connaître l'état des lieux de cette situation. Quel est l'impact des mesures précédentes?

Je rappelle que seize propositions qui figuraient dans une résolution en février dernier ont été rejetées en avril, sous prétexte que le gouvernement travaillait déjà sur des mesures. Nous avons récemment évoqué de nouvelles pistes, notamment celle de recourir à des experts, comme cela se fait dans l'enseignement de promotion sociale (EPS). Où en est cette piste? Le recours aux flexi-jobs avait aussi été évoqué, notamment par Mme Cortisse, lors de nos interpellations. Vous aviez rejeté cette idée.

Lorsqu'on compare le nombre – toujours inconnu – des diplômés des départements pédagogiques de l'enseignement supérieur au terme de l'année académique écoulée, et celui – provisoire et annoncé par la ministre Bertieaux – des étudiants inscrits cette année avec le nombre de postes à pourvoir en langues modernes, le problème saute aux yeux.

Il existe, à côté de cela, des périodes d'accompagnement pédagogique. Pour le remplacement des instituteurs expérimentés chargés de ces dernières, certaines directions demandent d'assouplir les formalités à remplir. Pendant que durent les formalités, les élèves se retrouvent sans enseignant, tandis que certains candidats enseignants se découragent et vont voir ailleurs. La seule piste entendue depuis la rentrée est le remplacement des cours de langue non pourvus par des heures d'accompagnement pédagogique.

Deux semaines après les congés d'automne, nous souhaitons que vous fassiez le point sur la pénurie. Depuis mon interpellation du 19 septembre, vos services ont-ils recueilli des données utiles, par des coups de sonde dans les réseaux ou par l'intermédiaire d'une collecte officielle? Pour le mois de septembre, quelles sont les fonctions connaissant la plus grosse pénurie? Dans quelles zones?

Où en sont les discussions sur la piste des experts pour de courtes missions, comme dans l'EPS? Cette piste sera-t-elle exploitée? Dans l'affirmative, quand?

Pouvez-vous faire le point sur l'expérience-pilote du pool d'instituteurs, lancé lors de cette rentrée et qui poursuivait l'expérience démarrée en janvier dernier? Il me revient que les enseignants sont surtout présents dans leur école-siège et très peu dans les écoles partenaires. Avez-vous des échos similaires du terrain?

Quel a été l'effet concret de la valorisation de l'expérience utile de cinq ans pour les candidats de deuxième carrière en langue? Savons-nous combien d'enseignants, de nouveaux professeurs de langue, ont fait appel à cette valorisation? On nous disait cette dernière impossible à étendre à d'autres cours pour des raisons budgétaires. L'expérience le confirme-t-elle?

Concernant les modalités de réintégration d'une fonction dans l'enseignement pour les membres du personnel en disponibilité précédant l'âge de la retraite (DPPR) qui le souhaitent, où en sont les contacts avec les services du niveau fédéral chargés des pensions?

De nouvelles mesures sont-elles envisagées pour stimuler l'engagement d'enseignants de langues modernes en troisième et quatrième années de l'enseignement primaire?

Quel autre train de mesures votre gouvernement compte-t-il prendre pour enrayer la pénurie généralisée?

Mme Jacqueline Galant (MR). – Madame la Ministre, loin de s'améliorer, la pénurie d'enseignants, dénoncée de longue date par les pouvoirs organisateurs, les organisations syndicales et les associations de parents, semble s'accélérer. Ce problème structurel, aggravé par les absences cycliques pour maladie, a des répercussions concrètes sur l'organisation des écoles et les apprentissages des élèves.

Selon la presse, la pénurie arrive de plus en plus tôt dans l'année; c'est le cas en ce moment. Il y a une pénurie dans l'enseignement maternel, primaire et secondaire. Faute d'enseignants disposant du titre requis, les écoles doivent se résoudre à combler le manque d'enseignants en engageant des personnes qui n'ont pas toujours les qualifications optimales, voire, dans des cas extrêmes, pas de qualification pédagogique ou en lien avec la matière enseignée. C'est extrêmement problématique, surtout dans le cadre de l'enseignement fondamental, où les élèves apprennent à apprendre.

Madame la Ministre, quel est l'état des lieux objectif de la pénurie dans l'enseignement? Les acteurs de l'enseignement disposent-ils de cet état des lieux officiel? Il est nécessaire d'analyser cette pénurie de façon objective, et ce, en prenant de la hauteur par rapport à la situation locale, certes compliquée, mais qui doit être relativisée.

Pourriez-vous refaire le point sur le nombre d'heures de périodes de cours perdues en Fédération Wallonie-Bruxelles par niveau d'enseignement et par discipline dans l'enseignement secondaire?

Avez-vous chargé votre administration ou un service de recherche en éducation d'évaluer l'impact de cette pénurie sur les apprentissages des élèves? Le cas échéant, quelles conclusions en tirez-vous? Sur quelles mesures structurelles travaillez-vous afin d'améliorer la situation? Combien d'enseignants de seconde carrière ont-ils rejoint l'enseignement depuis l'instauration de ce dispositif?

M. Michaël Vossaert (DéFI). – Madame la Ministre, il est inutile de vous répéter que nous manquons d'enseignants. Au lieu de montrer des signes d'amélioration, la situation décriée depuis longtemps par les partenaires sociaux et les parents prend de plus en plus d'ampleur.

Cette carence structurelle, exacerbée par les absences récurrentes pour des raisons de santé, a des conséquences directes et tangibles sur la gestion des écoles et sur le processus d'apprentissage des élèves. Ainsi, en raison du manque d'enseignants possédant les qualifications nécessaires, les écoles se voient contraintes de pourvoir les postes vacants en recrutant des personnes ne possédant pas toujours les qualifications adéquates. Dans des situations extrêmes, elles sont même contraintes de recruter des personnes n'ayant aucune qualification pédagogique ou aucune qualification pertinente pour la matière enseignée.

Le phénomène tend à s'aggraver d'année en année. Nous devons trouver des solutions, qu'il s'agisse de développer les carrières mixtes ou d'adopter le dispositif des flexi-jobs. À ce sujet, force est de constater qu'il n'y a pas de consensus au sein de la majorité. Pour le groupe DÉFI, il est impératif de développer des approches novatrices et originales afin de remédier à la pénurie d'enseignants. Nous estimons que l'utilisation des flexi-jobs serait une bonne option.

Madame la Ministre, quels sont les résultats de la discussion menée au sein du gouvernement à propos de l'extension des flexi-jobs au secteur de l'enseignement, et ce, à la suite de l'accord intervenu au niveau du gouvernement fédéral? Par ailleurs, où en sont les travaux du groupe de travail chargé d'élaborer des mesures complémentaires de lutte contre la pénurie?

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – Madame la Ministre, la question de la pénurie d'enseignants est abordée de manière récurrente et touche profondément notre système éducatif. En effet, le manque de professeurs a des conséquences dramatiques sur la qualité de notre enseignement. Des élèves se retrouvent dans des situations très compliquées, car certains cours ne leur sont pas donnés. La problématique se pose toujours un peu plus tôt dans l'année scolaire. Cette année, après le congé de Toussaint, les difficultés étaient déjà très présentes.

À court terme, la situation ne semble pas s'arranger. À moyen terme, elle n'a pas l'air de s'améliorer non plus. Nous venons de recevoir les chiffres des inscriptions dans les filières pédagogiques. Après avoir interrogé l'Académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES), votre collègue, Mme Bertieaux, a déclaré, lors de la dernière séance plénière, que nous dénombrions 4 338 inscrits pour les sections 1 à 3. Ce nombre confirme une baisse des inscriptions qui correspond, selon elle, à une tendance qui existe dans ces sections depuis plusieurs années. Les diverses mesures structurelles destinées à lutter contre la pénurie ne portent manifestement pas leurs fruits.

Comment analysez-vous cette dernière donnée? Quelles sont les mesures à l'ordre du jour pour s'attaquer, de manière structurelle, à la problématique de la pénurie?

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

M. Jean-Philippe Florent (Ecolo). – La pénurie reste un casse-tête pour les directions d'école et un problème pour l'apprentissage des élèves. Je ne referai pas le diagnostic largement partagé et commenté en commission, et je vous ai par ailleurs interrogée à ce sujet le 19 septembre dernier, Madame la Ministre.

Plusieurs mesures ont vu le jour: le décret du 17 juillet 2020 portant des mesures en vue de lutter contre la pénurie ou encore le décret du 1^{er} décembre 2022 instituant un dispositif expérimental créant un pool local de remplacement pour l'année scolaire 2022-2023 et contenant des mesures diverses en vue de lutter contre la pénurie d'enseignants; une campagne de promotion à travers le site internet www.enseignerplusquunmetier.be pour susciter des vocations chez les jeunes et réorienter éventuellement certaines carrières; ainsi que l'expérience pilote du pool d'instituteurs débutée lors de la rentrée dernière.

Comment évaluez-vous globalement l'effectivité de ces mesures sur la pénurie? La tendance baissière dans les filières pédagogiques pose certaines questions. Nous ne parvenons pas encore à susciter suffisamment de vocations d'enseignants parmi les jeunes.

Existe-t-il des données plus ciblées sur la campagne de promotion? Observe-t-on, par exemple sur l'application Primoweb, une augmentation des manifestations d'intérêt de la part de futurs professionnels, ou dans les pouvoirs organisateurs? Avez-vous pris contact avec Actiris et le FOREM pour mener des actions de promotion concernant ce métier?

Par ailleurs, existe-t-il déjà un premier bilan de l'expérience pilote du pool d'instituteurs? Ce dispositif est-il bénéfique? Une généralisation est-elle à l'étude?

Enfin, je souhaite revenir sur la problématique des jeunes enseignants qui décrochent dans les cinq premières années de leur carrière. Cette situation est un véritable gâchis, car ces jeunes qui se destinent pourtant à la carrière d'enseignant n'y trouvent pas leur bonheur. Il faudrait prévoir des mesures pour les accompagner. Il est vrai que certaines mesures ont déjà été mises en œuvre dans des écoles par les pouvoirs organisateurs ou les fédérations. Toutefois, le groupe Ecolo plaide en faveur d'un plan tandem qui permettrait à un enseignant en fin de carrière d'accompagner de jeunes collègues durant ces cinq premières années qui sont cruciales. La perte de ces jeunes enseignants accentue encore la grave pénurie actuelle en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – La pénurie d'enseignants et d'enseignantes est un phénomène multifactoriel et complexe. Rappeler qu'il s'agit d'un problème mondial ne vise évidemment pas à nous rassurer, mais bien à éviter de tomber dans une approche réductrice du phénomène. À ce propos, quand la presse titre, en se basant sur une hypothèse formulée par un responsable syndical, que des plombiers sont appelés pour remplacer des professeurs de français, cela n'aide pas à apaiser les esprits.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, comme dans d'autres parties du monde, les raisons expliquant la pénurie sont multiples. Elles relèvent notamment des conditions de travail et d'emploi des enseignants débutants, de délais parfois longs avant une nomination, du manque d'attractivité du métier et de la difficulté à s'inscrire dans des parcours de formation adaptés.

Il m'apparaît utile de vous rappeler les mesures de lutte contre la pénurie prises depuis le début de mon mandat, dont les premières établies grâce au décret du 17 juillet 2020 portant des mesures en vue de lutter contre la pénurie. Ce texte visait, par des dispositions statutaires, à permettre notamment une stabilisation plus rapide des enseignants débutants, une plus grande mobilité entre les pouvoirs organisateurs, une réduction de la charge administrative et une simplification de la réglementation en termes de titres requis pour être recruté dans les postes d'enseignant. Ces mesures ont fait l'objet d'un rapport d'évaluation, transmis au Bureau du Parlement. Publié deux ans après l'entrée en vigueur du décret, ce document n'a pas permis, notamment à cause des conséquences de la crise sanitaire, de dégager de véritables tendances. Il a néanmoins mis en évidence deux avancées majeures: les simplifications administratives permettent d'engager plus rapidement de nouveaux enseignants sous un statut sécurisant et les possibilités de prester des périodes additionnelles sont élargies.

Madame Schyns, la question de la suppression du PV de carences n'arrangera rien.

En décembre 2022, plusieurs dispositions ont été prises, dont une mesure expérimentale de pool de remplacement des professeurs absents, renouvelé durant cette année scolaire ci. En ce qui concerne les retours d'information relatifs à cette prolongation, les données chiffrées des services de l'administration mettent en évidence que les dix écoles sièges référencées dans le cadre d'un partenariat recouvrent en réalité 71 écoles qui ont déjà bénéficié des services d'un enseignant du pool de remplacement entre le 28 août et le 31 octobre. Bien que les enseignants du pool aient majoritairement été engagés, pour 70 % de leur activité, en qualité de remplaçants, on observe une légère baisse du taux de remplacement en faveur d'autres activités qu'ils peuvent exercer, telles que la différenciation ou l'accompagnement personnalisé. Cette baisse pourrait s'expliquer par un taux d'absence moins élevé des enseignants durant les premières semaines suivant la rentrée.

D'autres mesures ont été adoptées grâce au décret précité, dont la valorisation pécuniaire de l'ancienneté pour les enseignants de seconde langue dans l'enseignement primaire; la prise en compte, dans l'ancienneté de service, de toutes les expériences passées dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles; la possibilité pour les enseignants de continuer à exercer au-delà de l'âge légal de la pension; de nouvelles possibilités de formation et de certification complémentaires à celles existantes, notamment la reconnaissance de certificats de réussite

de tests de langue émis par des organismes nationaux ou internationaux comme composante du titre de capacité pour les enseignants de langues modernes.

D'autres actions ne relevant pas de mesures décrétales ont aussi été menées, certaines encore en cours d'élaboration. Parmi celles-ci, il y a par exemple la campagne de valorisation et de promotion du métier d'enseignant lancée en mai dernier. Pour rappel, dans le cadre de cette campagne, le site internet www.enseignerplusquunmetier.be s'adresse entre autres aux élèves qui terminent l'enseignement secondaire afin d'encourager ceux et celles qui envisagent une carrière dans l'enseignement à s'inscrire à une formation leur permettant d'obtenir un titre pédagogique.

Enfin, Monsieur Florent, un partenariat renforcé avec les services régionaux chargés de l'emploi a permis de créer des webinaires d'information et d'organiser, avec plusieurs pouvoirs organisateurs, des salons de l'emploi consacrés à l'enseignement.

Tout au long de mon mandat, et aujourd'hui encore, la lutte contre la pénurie a été l'une de mes priorités. Le groupe de travail qui a réuni les acteurs institutionnels de l'enseignement a dégagé de pistes d'action complémentaires dont le gouvernement discute actuellement. Parmi ces pistes, Madame Schyns, citons l'élaboration d'un statut d'expert dans l'enseignement obligatoire, à l'instar de celui existant dans l'enseignement de promotion sociale; la possibilité pour des membres du personnel en disponibilité précédant la pension de retraite (DPPR) de poursuivre leur activité d'enseignant; la prolongation du pool de remplacement, ainsi que l'établissement d'aménagements facilitant la passation des jurys des certificats d'aptitudes pédagogiques (CAP), notamment pour des candidats déjà en fonction. Cela nous permettra de valoriser les enseignants dits de seconde carrière.

En ce qui concerne les flexi-jobs, à l'heure actuelle, la mise en pratique d'un tel système dans l'enseignement présente davantage de risques que de bienfaits, eu égard aux spécificités des statuts et des relations sociales. En outre, ces dernières années, plusieurs mesures ont été prises pour apporter davantage de souplesse au recrutement. D'ailleurs, il existe déjà des mécanismes permettant le cumul des fonctions dans l'enseignement. Enfin, ce dispositif n'a aucun but lucratif pour les pouvoirs organisateurs puisque ces derniers ne rémunèrent pas le personnel. Contrairement à la Communauté flamande, où la demande existe depuis un certain temps, personne n'a jamais abordé ce sujet du côté francophone.

Madame Galant, s'il est évident que l'absence d'un enseignant peut avoir un impact sur l'apprentissage des élèves, il n'existe pas, à l'heure actuelle, d'étude spécifique à ce sujet.

Quant à l'état de la pénurie en ce début d'année, je rappelle que le pouvoir régulateur ne dispose pas de données permettant d'établir un suivi systématique des

postes pourvus ou non en raison de l'absentéisme ou de la pénurie d'enseignants. Cela découle notamment du fait qu'un tel recensement est de la compétence des pouvoirs organisateurs en leur qualité d'employeur, car ce sont eux qui gèrent les attributions et les prestations de leur personnel. Le pouvoir régulateur, quant à lui, ne s'occupe du recensement des absences que dans le cadre de la gestion impliquant des effets sur la carrière administrative et pécuniaire, laquelle relève des services de l'Administration générale de l'enseignement (AGE), ainsi qu'à des fins de pilotage de l'enseignement dans des contextes précis.

Les informations dont je dispose sont donc celles qui me sont communiquées par les fédérations de pouvoirs organisateurs et par Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE). Selon les sondages internes effectués par certaines fédérations, si la pénurie reste une réalité, en particulier dans certains domaines comme les cours de langues ou de pratique professionnelle, le taux moyen d'attribution des périodes est, dans la grande majorité des écoles, supérieur à 99 % en ce début d'année. Bien entendu, cela signifie seulement que les fonctions ont reçu des attributions; il n'est pas exclu que des problèmes de remplacements surviennent en cours d'année. Quoi qu'il en soit, ce taux d'attribution nous place dans la même situation que l'année dernière.

Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés). – Madame la Ministre, merci pour ces informations sur la pénurie d'enseignants. Nous pouvons nous estimer satisfaits de ce taux de 99 % d'attribution, même si celui-ci était peut-être de 100 % il y a deux ou trois ans. Je reviendrai vers vous par le biais d'une question écrite pour savoir ce que couvre ce 1 % de non-attribution et combien d'heures n'ont pu être suivies par les élèves rien qu'au mois de septembre.

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – C'est une moyenne qui cache des disparités.

Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés). – Bien sûr! Il y a des écoles où le taux de cours attribués est de 5 % et d'autres de 100 %, ce qui rend sans doute ce constat plus interpellant encore. Ma question écrite portera aussi sur le pool de remplacements. Il y a dix écoles sièges, mais on dit que ces enseignants prestent dans 71 écoles. Effectivement, ils prestent sans doute moins en septembre que durant les autres mois de l'année et cela m'intéresserait donc d'obtenir les chiffres pour le nombre d'heures prestées et le type d'activités.

Vous avez évoqué des facilités pour le jury du CAP, la prolongation du pool de remplacements, les experts en promotion sociale – la piste lancée par le Secrétariat général de l'enseignement catholique (SeGEC) – et les DPPR. Voilà quatre mesures dont vous discutez actuellement au niveau du gouvernement. Si ces dernières me paraissent intéressantes, constructives en ce qu'elles apportent une plus-value, j'ai vraiment peur qu'elles ne soient pas suffisantes.

Selon moi, il faudrait davantage travailler sur la valorisation de l'expérience pour tout le monde, pas uniquement pour les professeurs de langue. Par ailleurs, vous ne voyez pas l'intérêt d'établir un procès-verbal de carence. Pourtant, les directeurs en sont demandeurs, à la fois pour des raisons de facilité administrative, mais aussi, car ils doivent affecter quelqu'un à la réalisation de l'ensemble de ces démarches chronophages. Nous devons prendre davantage de mesures dès à présent, non pas dans un an.

Je ne vous en veux pas personnellement. Nous essayons de déterminer quelle mesure s'accorde avec les syndicats, les pouvoirs organisateurs et le reste du gouvernement. S'il faut 15 ou 20 mesures et si l'on s'aperçoit que seules quatre vont aboutir, cela représente un retard conséquent.

La liste des mesures accumulées enverrait un signal fort. Je ne puis que rejoindre les pistes évoquées par mon collègue par rapport aux jeunes enseignants: si ces derniers continuent à partir malgré les mesures prises, c'est que, sur le terrain, leurs conditions ne sont pas les mêmes que pour ceux qui sont là depuis 15 ans. Et ce n'est pas lié qu'à vous, mais au fait que, dans les écoles, on ne réserve pas forcément aux nouveaux les classes, les situations et les horaires les plus faciles. Toutes ces mesures doivent donc être cumulées. Or, pour le moment, je n'arrive pas à voir comment. Je relève certes des points positifs, mais je crains que cela ne soit pas suffisant.

Mme Jacqueline Galant (MR). – Madame la Ministre, c'est un vaste débat sur lequel nous revenons régulièrement, mais la situation s'aggrave d'année en année. Il faudra certainement passer par une revalorisation du statut de la profession d'enseignant qui subit un véritable *bashing*. Les jeunes ont peur de s'engager dans ces études.

Si nous connaissons aujourd'hui une pénurie d'enseignants, une pénurie de directions s'annonce aussi. Je suis moi-même confrontée à un problème de direction dans mes trois écoles communales. Plus personne ne veut s'engager dans cette formation. De plus, des temporaires motivés ne peuvent pas s'y inscrire aussi longtemps qu'ils sont temporaires. Nous tournons donc en rond et ne pouvons pas avancer.

Par ailleurs, il faut dépoussiérer tout ce système administratif archaïque. Aujourd'hui, les enseignants ne travaillent plus toute leur carrière dans la même école. Nous devons encourager la mobilité pour remotiver le personnel enseignant, car rester dans la même classe pendant 30 ans entraîne une routine qui met à mal l'énergie et la motivation. Heureusement, on trouve encore beaucoup de professeurs motivés et c'est une grande richesse pour la Fédération Wallonie-Bruxelles. Mais il faut mettre un terme à la lourdeur de toutes les démarches administratives requises pour dénicher, par exemple, un remplaçant dans un village, qui enseigne à Bruxelles et qui souhaiterait se rapprocher de sa commune,

mais ne peut le faire en raison de son statut. Il faut donc revoir le système en profondeur et faire en sorte qu'il soit moins figé, moins archaïque.

Nous reviendrons vers vous avec des questions écrites et orales. Il faut absolument trouver des solutions structurelles. Il n'est pas normal qu'aujourd'hui, au mois de novembre, nous soyons déjà confrontés à cette pénurie à tous les niveaux de l'enseignement.

M. Michaël Vossaert (DéFI). – Madame la Ministre, concernant l'extension au dispositif des flexi-jobs, je ne faisais que revenir sur la discussion qui a eu lieu le 17 octobre dans notre commission. À cette occasion, vous avez indiqué qu'il y aurait débat au sein du gouvernement parce que le dispositif des flexi-jobs ne touchait pas uniquement à vos compétences et parce que le gouvernement devait s'exprimer d'une seule et même voix.

Je suis revenu vers vous concernant cette question, car, pour nous, le système des flexi-jobs est loin de pouvoir tout régler. Ce dispositif a toutefois un certain avantage, notamment pour le développement de carrières mixtes. Il ne permettra pas le remplacement d'un professeur à temps plein, mais présente un intérêt dans des secteurs comme le qualifiant où il permet d'avancer. Je constate qu'il n'y a pas d'accord au sein de la majorité à ce sujet. C'est acté et bien entendu.

Par ailleurs, il nous semble important d'améliorer les conditions de travail pour les enseignants en général. La problématique du climat scolaire et de la lutte contre le harcèlement touche tant les élèves que les professeurs et est une priorité pour nous. La question de l'attractivité du métier constitue un dossier d'envergure. Rendre l'enseignement attractif, c'est susciter la vocation et l'envie d'enseigner, mais aussi garantir le recrutement de plus en plus de jeunes et de moins jeunes. Aucun d'entre nous ne possède toutes les réponses, mais il nous faut garantir un meilleur climat scolaire afin de rendre ce métier plus attractif.

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – Tout le monde déplore la gravité de cette pénurie des enseignants. Les syndicats nous rapportent que cette situation est source de désespoir pour les enseignants qui ne voient pas arriver la relève ou la voient désertier très rapidement. Je rejoins évidemment M. Florent: il faut prendre en considération la question des jeunes enseignants. C'est avec l'énergie du désespoir que les enseignants manifesteront ce 30 novembre pour revendiquer de meilleures conditions de travail.

Vous l'avez dit, Madame la Ministre: les situations de pénurie sont principalement liées aux conditions de travail. Dans l'enseignement, la qualité des conditions de travail est incontestablement liée à la taille des classes. Sans mesures structurelles efficaces pour résoudre cette problématique, la baisse de fréquentation des filières pédagogiques se poursuivra. C'est dramatique et il faut prendre le problème à bras-le-corps. Nous déposons donc une motion en ce sens.

Mme la présidente. – J’ai été saisie de trois projets de motion. Le premier, signé par Mme Schyns, est libellé comme suit:

«Le Parlement de la Communauté française, ayant entendu l’interpellation de Mme Marie-Martine Schyns à Mme Caroline Désir, ministre de l’Éducation, intitulée “Pénurie d’enseignants”,

vu le décret du 17 juillet 2020 portant des mesures en vue de lutter contre la pénurie,

vu le décret du 1^{er} décembre 2022 instituant un dispositif expérimental créant un pool local de remplacement pour l’année scolaire 2022-2023 et contenant des mesures diverses en vue de lutter contre la pénurie d’enseignants,

considérant la Déclaration de politique communautaire 2019-2024, qui prévoit de lutter contre la pénurie d’enseignants et notamment: “[d’]évaluer et [d’]adapter le 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”), notamment en sortant de la segmentation qu’il induit, et [d’]encourager, pour une période couvrant les années 2020 à 2022, les enseignants qui le souhaitent à prester des heures supplémentaires avec avantages fiscaux”; de “diversifier la carrière des enseignants expérimentés sur base volontaire (fonction de tutorat ou de coaching et accompagnement des jeunes enseignants) et [de] permettre aux enseignants qui le souhaitent d’aménager leur fin de carrière en mettant leur expérience au profit de leur école tout en réduisant leur temps de travail face à la classe”; d’“assurer l’attractivité des fonctions de direction en déterminant un barème correspondant à leur charge de travail et à leurs responsabilités”,

considérant la proposition de résolution visant à accélérer la lutte contre la pénurie d’emplois dans l’enseignement obligatoire (n° 501 (2022-2023) n°s 1 et 2), déposée le 8 février 2023 et rejetée par le Parlement le 12 avril 2023,

considérant la situation d’urgence à pallier la pénurie de candidats à des fonctions d’enseignement dans l’enseignement maternel, primaire et secondaire,

considérant l’absence d’exécution complète, en ce qui concerne la valorisation de l’expérience utile des candidats à l’enseignement pour les cours généraux, du décret du 14 mars 2019 portant mesures diverses visant à réduire certains obstacles à l’engagement ou au maintien de membres du personnel de l’enseignement dans un contexte de pénurie,

considérant les barèmes insuffisants réservés aux porteurs d’un titre de pénurie (TP) ou d’un titre de pénurie non listé (TPnL),

considérant l’absence de chiffres précis relatifs aux inscrits dans les départements pédagogiques des hautes-écoles et les universités,

considérant l'absence d'indicateurs et de statistiques fiables des pénuries d'enseignement,

considérant l'absence de communication "tout public" sur les statistiques relatives à la pénurie d'enseignants,

considérant la réponse de la ministre en commission ce 21 novembre 2023, annonçant des discussions en cours sur les disponibilités précédant la pension de retraite (DPPR), sur le statut d'expert, sur la prolongation du pool de remplacement dans l'enseignement primaire et sur le jury du certificat d'aptitudes pédagogiques (CAP),

demande au gouvernement:

d'assurer un monitoring quantitatif et qualitatif des forces de travail nécessaires pour assurer la mise en œuvre des réformes systémiques du Pacte pour un enseignement d'excellence et le remplacement des membres du personnel absents, détachés, en DPPR ou mis à la retraite à l'horizon 2030 et de communiquer publiquement sur ce monitoring,

de s'accorder par arrêté sur la valorisation de l'expérience professionnelle utile pour les fonctions ayant trait aux cours de langues modernes dans l'enseignement primaire ainsi que pour les cours de langues modernes et les cours généraux dans l'enseignement secondaire, pour amener cette valorisation à 10 ans,

de rendre récurrente la campagne de promotion et de valorisation du métier qui a eu lieu au printemps 2023,

d'assouplir à nouveau le décret "Titres et fonctions" en supprimant les procès-verbaux de carence,

de pérenniser la disposition visant à assimiler les titres suffisants (TS) à des titres requis (TR) aussi longtemps que la pénurie de la fonction donnée sera considérée comme sévère,

de revoir les barèmes, en particulier pour les fonctions en titre de pénurie listé (TPL) ou en TPnL pour augmenter l'attractivité,

de développer des formations "Enseignants" en horaire décalé et en alternance permettant de travailler en école avec un défraiement et un accompagnement adapté,

de soumettre au Parlement, dans les trois mois à venir, un projet de décret reprenant un nombre suffisant de mesures visant à pallier la pénurie.»

Le deuxième projet de motion, pure et simple, est signé par M. Kerckhofs, et est libellé comme suit:

«Le Parlement de la Communauté française, ayant entendu l’interpellation de Mme Marie-Martine Schyns à Mme Caroline Désir, ministre de l’Éducation, intitulée “Pénurie d’enseignants”,

considérant la mobilisation continue des enseignants et de leurs organisations syndicales depuis bientôt deux ans,

considérant leurs revendications clés sur la réduction de la taille des classes,

considérant la baisse des inscriptions dans les filières de formation pour futurs enseignants,

considérant le côté manifestement insuffisant des mesures prises jusqu’à présent et de celles qui sont envisagées,

demande au gouvernement

de travailler à une réforme ambitieuse de réduction du nombre d’élèves par classe, à commencer par les premières années de l’enseignement fondamental, pour garantir de meilleures conditions d’apprentissage et de travail.»

Le troisième projet de motion, pure et simple, est signé par M. Di Mattia, Mme Cortisse et M. Florent, et est libellé comme suit:

«Le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ayant entendu la réponse, en commission de l’Éducation, de Mme Caroline Désir, ministre de l’Éducation, à l’interpellation de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée “Pénurie d’enseignants”,

passé à l’ordre du jour.»

8 Questions orales à Mme Caroline Désir, ministre de l’Éducation (article 82 du règlement)

8.1 Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Apprentissage du latin et du grec dans l’enseignement secondaire»

Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés). – Un article du journal «De *Standaard*» du mois de septembre évoque une étude flamande qui conclut que les élèves ayant suivi un parcours en latin ou en grec ont de plus fortes chances de réussite scolaire dans l’enseignement supérieur. L’article se base sur les statistiques de réussite dans l’enseignement supérieur flamand: 61 % des élèves diplômés en grec et 53 % des élèves diplômés en latin obtiennent leur bachelier dans un délai de trois ans. La différence avec les autres filières est frappante, puisque les autres diplômés ont un taux de réussite en première année de 20 %.

Les témoignages des directeurs et des enseignants de langues anciennes soulignent l’intérêt toujours vivace des élèves pour l’apprentissage de ces deux langues anciennes. Cet apprentissage se fait à travers l’analyse grammaticale et lexicale des textes qui ont été écrits il y a 2 000 ans, qui, grâce au courant humaniste de la

Renaissance, ont posé les bases du droit et des institutions européennes et qui ont influencé la littérature européenne, notamment la littérature française, le théâtre, les arts plastiques et l'architecture contemporaine. Selon un des enseignants interrogés par le journaliste, «la différence se marque surtout au niveau de la maîtrise de la langue [française]. Les professeurs d'université constatent de plus en plus souvent que les étudiants ne comprennent pas bien les consignes et ont du mal à s'exprimer dans leurs réponses ou qu'ils manquent de nuance. Pour ça, l'apprentissage du latin et du grec est vraiment utile».

Les statistiques de réussite et les affirmations d'enseignants semblent contraster avec le moindre succès de ces deux options auprès des jeunes dans les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire.

Madame la Ministre, comment a évolué le nombre d'élèves dans ces deux options au cours de ces cinq dernières années? Quelle est votre analyse de ces chiffres? Existe-t-il une étude récente en Fédération Wallonie-Bruxelles sur la corrélation entre le fait d'avoir suivi l'une des deux options et la réussite dans l'enseignement supérieur, comme cela a été réalisé en Flandre? Dans le nouveau tronc commun, le latin sera enseigné à tous les élèves en deuxième et troisième années de l'enseignement secondaire, à raison de deux heures par semaine. Dans quelques années, quel sort sera-t-il réservé à ces langues dans l'enseignement supérieur?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Mes services ne disposent pas d'étude spécifique ni sur l'usage du latin et du grec en Fédération Wallonie-Bruxelles ni sur leur impact sur la réussite des élèves dans l'enseignement supérieur. Dans le cadre des travaux relatifs au cadastre des parcours éducatifs et post-éducatifs, ils ne disposent actuellement que d'informations relatives aux options de l'enseignement qualifiant pour établir d'éventuelles corrélations avec les parcours et les résultats des élèves dans l'enseignement supérieur.

Néanmoins, ce choix d'option relève de la logique circulaire évoquée dans cet article et se trouve corrélé par d'autres études, françaises par exemple. C'est d'ailleurs avec cette idée que les concepteurs de l'avis n° 3 du Groupe central ont décidé d'inscrire les langues anciennes dans le cursus du tronc commun afin que tous les élèves aient une même base formatrice.

L'enseignement des langues anciennes ne se limitera pas à un apprentissage de la grammaire, mais envisagera également une initiation culturelle et une ouverture à d'autres modes de pensée pouvant mettre en relief l'apprentissage du français et d'autres langues.

Le développement du latin dans les années qui suivent le tronc commun devra évidemment faire l'objet d'une analyse. Le groupe de travail présidé par le professeur Romainville réfléchit actuellement aux grands principes d'organisation

des filières. Toutefois, je peine à percevoir comment les langues anciennes pourraient être absentes de la suite du cursus, en tout cas pour les formations à connotation littéraire. Cependant, le débat n'a pas encore été lancé.

Enfin, je vous fournis un document concernant l'évolution des chiffres relatifs aux inscriptions. De manière très générale, je constate une baisse progressive de ces chiffres sur les trois dernières années, après une année de forte hausse. Mes services n'avancent aucune explication particulière à cette tendance. (*La ministre remet le document à la députée*)

Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés). – Madame la Ministre, vous n'avez pas de statistiques qui appuient vos propos, mais vous confirmez que ces éléments sont souvent liés. Il est vrai que cette tendance et cette corrélation sont bien réelles, puisqu'on les observe dans d'autres pays, notamment en France.

Alors que certains s'interrogeaient sur l'existence du latin en deuxième et en troisième années secondaires dans le tronc commun, je suis convaincue qu'un cours bien construit et motivant, qui touche à la fois à l'initiation culturelle et à la rigueur de la grammaire, apportera une plus-value par rapport au français et à la compréhension des consignes.

L'article du journal «*De Standaard*» évoque plusieurs éléments relatifs à l'apprentissage, à la compréhension de la langue et à ses subtilités, qui peuvent aider le jeune dans son futur parcours, dans l'enseignement supérieur ou dans le monde du travail.

8.2 Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «*L'esprit d'entreprendre, une compétence transversale pour nos jeunes*»

Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés). – Le 28 octobre dernier, le journal «*L'Écho*» a interviewé Emmanuelle Ghislain, la CEO de *Pulse Foundation*. Elle a été interrogée sur la meilleure manière de cultiver l'esprit d'entreprendre chez les jeunes. L'esprit d'entreprendre se traduit par la capacité de passer des idées aux actes et se mesure à travers une série d'indicateurs tels que l'autonomie, la connaissance de soi, la prise d'initiative, la collaboration; ce sont des compétences fondamentales pour tous. L'avis n° 3 du Groupe central du Pacte pour un enseignement d'excellence ambitionne, dans son chapitre «*Créativité, engagement et esprit d'entreprendre*», d'y donner plus de place.

Par ailleurs, la semaine dernière, nous avons entendu à la radio qu'à l'heure actuelle, 5 % des jeunes deviennent entrepreneurs et que ce pourcentage monte à 17 % parmi les 4 000 élèves qui ont la chance de participer au programme «*Mini-entreprise*». Celui-ci s'adresse aux élèves de cinquième, sixième et septième années de l'enseignement secondaire. Il offre la possibilité à des groupes de jeunes d'approcher le monde de l'entreprise et de le concrétiser davantage en leur permettant de se lancer dans la création et la gestion d'une coopérative miniature

durant quelques mois de l'année scolaire. Les mini-entrepreneurs y développent de nombreuses compétences en occupant des postes clés dans différents départements: ressources humaines, financier, technique et commercial.

Selon une étude d'impact menée en 2011 par l'équivalent suédois de «Mini-entreprise», un tel projet offre des avantages non négligeables pour les jeunes impliqués: risque plus faible de décrochage scolaire, meilleure employabilité, etc.

Il existe aussi d'autres initiatives, comme l'ASBL 100 000 entrepreneurs Belgique qui envoie des entrepreneurs dans les classes pour sensibiliser à l'entrepreneuriat et aux métiers. Après en avoir discuté avec son président, je sais qu'il est parfois très difficile de rentrer dans les écoles. En outre, le financement de ces ASBL est complètement aléatoire et n'est donc pas structurel.

Le 10 novembre, Madame la Ministre, vous vous êtes rendue à l'Institut technique de la Communauté française (ITCF) d'Erquelinnes pour expérimenter ce qu'est une entreprise d'entraînement pédagogique (EEP) sur le terrain. C'est une autre approche pédagogique de l'esprit d'entreprendre qui, à mon sens, devrait s'amplifier et qui avait été lancée durant la législature 2009-2014.

Comment envisagez-vous l'opérationnalisation des objectifs du Pacte pour un enseignement d'excellence concernant l'esprit d'entreprendre? Quels sont les éléments d'échange et de collaboration organisés avec votre collègue, Mme Bertieaux, dans la réflexion sur la formation des futurs enseignants? Existe-t-il des actions de sensibilisation ou des projets innovants en cours d'élaboration? Quel soutien humain ou budgétaire la Fédération Wallonie-Bruxelles fournit-elle au projet «Mini-entreprise»? Un déploiement de ce dernier est-il envisagé?

Les mêmes questions se posent pour d'autres projets d'accompagnement des étudiants à l'esprit entrepreneurial, tels que Les Jeunes Entreprises, *Step2you* et 100 000 entrepreneurs Belgique. Qu'en est-il? Quels ont été les points forts de votre visite à Erquelinnes? Qu'avez-vous constaté des compétences acquises par les élèves actifs dans cet EEP?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Madame la Députée, les référentiels identifient des attendus relatifs à toutes les visées transversales, y compris l'esprit d'entreprendre. La manière d'incarner et de traduire ces dernières dans les apprentissages appartient évidemment aux équipes pédagogiques et relève de leur prérogative pleine et entière.

Un document thématique relatif à l'esprit d'entreprendre et inséré dans les référentiels du tronc commun est en voie de finalisation. Comme tous les documents de ce type, il sera mis à la disposition des équipes, sans aucune obligation ni aucun contenu supplémentaire par rapport aux référentiels.

À ce jour, les discussions relatives à l'adéquation entre la formation initiale et le cadre des réformes du tronc commun, y compris les référentiels et leur visée transversale, sont nourries, notamment au niveau de l'Académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES) et de la Commission de coordination de la formation initiale des enseignants, de l'enseignement obligatoire, de promotion sociale et secondaire artistique à horaire réduit (COCOFIE). En revanche, aucune collaboration spécifique n'a été entamée avec ma collègue Françoise Bertieaux.

La logique nouvelle des référentiels du tronc commun et l'existence des visées transversales ont également été portées à la connaissance des acteurs de la formation professionnelle continue.

Quant à mes services, ils s'appuient prioritairement sur des projets d'opérateurs extérieurs spécialisés, notamment ceux que vous avez cités et dont nous avons déjà évoqué les activités. Nous ne soutenons pas le programme «Mini-entreprise» porté par l'ASBL Les Jeunes Entreprises, qui est subventionné par les ministres de l'Économie. En revanche, nous accordons bien un soutien annuel au dispositif des entreprises virtuelles, anciennement connues sous la dénomination d'entreprises d'entraînement pédagogique. Au cours de l'année scolaire 2022-2023, une subvention totale de 96 000 euros a été partagée entre 55 écoles. Une subvention de 25 000 euros a également été accordée à la Formation pour l'Université ouverte de Charleroi (FUNOC), en vue de soutenir les entreprises virtuelles de cette ASBL par un accompagnement pédagogique.

Au cours de la présente législature, j'ai eu la chance et le plaisir de visiter la foire nationale organisée pour les entreprises virtuelles, ainsi que d'observer des élèves participant à des projets d'entreprise virtuelle en classe, à Erquelinnes, mais aussi à Ixelles. Un tel projet permet de développer d'une manière assez réaliste les compétences apprises, parfois de manière très théorique, dans les filières de la vente, de la comptabilité ou de la gestion.

Enfin, j'aimerais souligner que certains élèves, grâce à ce projet et aux outils utilisés dans ce cadre, ont immédiatement trouvé un emploi à l'issue de leur parcours dans l'enseignement qualifiant. Un tel projet permet donc une pratique professionnelle en accord avec notre époque et il peut contribuer à compléter les formations de ce secteur.

Nous disposons de nombreux éléments permettant aux écoles de s'emparer de l'esprit d'entreprendre et d'en faire un axe des apprentissages, si telle est leur volonté.

Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés). – Madame la Ministre, je me réjouis de la finalisation du document thématique, qui sera un outil intéressant pour les enseignants. Je vous encourage à les informer directement que ce type d'outil existe. Sinon, il va être mis à disposition sur e-classe et peu de personnes sauront

qu'il existe et qu'il propose des pistes de travail intéressantes sur la façon de développer cet esprit d'entreprendre.

Par ailleurs, je note que, pour certaines ASBL organisant des projets de mini-entreprises, les subventions ne proviennent pas de vous, mais de la Région de Bruxelles-Capitale et de la Région wallonne. Je vous encourage à mener une coordination optimale avec les Régions afin de rassurer ces ASBL pour qu'elles sachent que les subventions qu'elles reçoivent s'inscrivent dans le cadre de leur travail et de projets pérennes pour les écoles.

8.3 Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Demande d'un collectif d'enseignants d'accéder à des données administratives relatives aux absences, aux remplacements et à la pénurie de personnel dans l'enseignement»

Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés). – Madame la Ministre, au mois d'avril 2023, le quotidien «*La Libre Belgique*» a révélé qu'un collectif d'enseignants baptisé École en lutte avait introduit, avec l'appui de l'ASBL Transparencia, un recours devant la Commission d'accès aux documents administratifs (CADA) pour obtenir des informations administratives sur l'état de la pénurie d'enseignants en Région de Bruxelles-Capitale. Interrogée à ce sujet le 11 avril, vous avez indiqué qu'il ne s'agissait pas d'un manque de transparence, mais d'une question de disponibilité des données et que vous alliez répondre en ce sens à la CADA.

Or, toujours selon «*La Libre Belgique*», la CADA n'a pas été sensible à vos arguments et vous a enjoint de fournir au collectif les documents réclamés. Il s'agirait d'un rapport de 428 pages intitulé «*Évoluer vers une politique d'absentéisme positive et durable pour l'année scolaire 2021-2022*». Le problème est que vous n'en auriez transmis que les 32 premières pages, ce qui a manifestement irrité le collectif. N'ayant toujours pas reçu une information complète bien au-delà du délai imparti, il vous a laissé dix jours, à partir du 31 octobre, pour fournir une réponse. Le collectif prévoyait également d'utiliser toutes les mesures légales à sa disposition, en ce compris une citation à comparaître devant le tribunal de première instance et une astreinte de 1 000 euros par jour au-delà du délai fixé.

Trois semaines plus tard, pouvez-vous faire le point à ce sujet? Avez-vous transmis l'intégralité du rapport? Quels sont vos éventuels arguments pour vous opposer à sa communication? Que contiennent les pages non communiquées? Eu égard aux finances fragiles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, prendrez-vous le risque de subir les mesures légales susmentionnées?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – J'ai effectivement accusé réception du courrier que m'a adressé le collectif École en lutte. La demande a été transmise à mes services, lesquels m'ont informée qu'ils y ont répondu le 6 novembre 2023. Les membres du collectif devraient donc à présent disposer de l'ensemble des documents qui devaient leur être envoyés selon l'injonction de la CADA.

Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés). – Je vous remercie pour ces informations, Madame la Ministre. Le dossier reste à suivre.

8.4 *Question de Mme Mathilde Vandorpe, intitulée «Intégration de l'approche de l'intelligence artificielle (IA) dans les référentiels et programmes d'études»*

Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés). – Madame la Ministre, nous avons déjà beaucoup parlé de l'intelligence artificielle (IA) et notamment de son utilisation lors des cours ou pour la réalisation de devoirs ou travaux.

Un article paru récemment dans *«Le Soir»* a mis l'accent sur les *deepfakes*, soit de fausses interviews de personnalités, auxquelles on fait dire des propos qu'elles n'ont jamais prononcés. Les *deepfakes* sont particulièrement présents sur les réseaux sociaux favoris des adolescents, comme Tik Tok. Des adultes se prennent aussi au jeu et diffusent ces fausses informations comme des vraies. Pour prendre un exemple, une fausse vidéo a récemment circulé mettant en scène Greta Thunberg: elle reprend les images d'une interview filmée en 2012, mais fait dire à l'activiste suédoise qu'il faut utiliser «des missiles biodégradables et des grenades véganes» pour faire la guerre.

Nous sommes désormais dans un univers où le vrai et le faux, où l'information et la désinformation coexistent. Des spécialistes autoproclamés prennent la parole sur les chaînes d'information et les réseaux sociaux. Dès lors, le premier réflexe doit être de douter et de vérifier les informations. Or, qu'en est-il des jeunes? Quand les référentiels du tronc commun ont été rédigés et adoptés, il était peu question d'IA, de ChatGPT, d'OpenAI. Or, ces outils se développent constamment, à une allure fulgurante.

Comment intégrer progressivement l'apprentissage des concepts liés à l'IA dès l'enseignement primaire, en adaptant le niveau de complexité aux différentes tranches d'âge? Quelles stratégies pédagogiques élaborer pour susciter l'intérêt des élèves de l'enseignement secondaire pour les domaines liés à l'IA et les encourager à poursuivre des études dans ce domaine?

Comment garantir une éducation inclusive tenant compte des disparités d'accès aux technologies, dont l'IA, et s'assurer que tous les élèves, quel que soit leur contexte socio-économique, bénéficient de ces enseignements?

La nouvelle formation initiale des enseignants (FIE) commence à être mise en œuvre. Avez-vous déjà discuté avec la ministre de l'Enseignement supérieur de la possibilité d'adapter les programmes d'enseignement supérieur pour former les étudiants aux évolutions rapides de l'IA et leur fournir les compétences nécessaires pour contribuer significativement à cette discipline en constante évolution? À tout le moins, ce sujet pourrait-il être abordé lors d'une réunion de la Commission de coordination de la formation initiale des enseignants, de l'enseignement

obligatoire, de promotion sociale et secondaire artistique à horaire réduit (COCOFIE)?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Les systèmes technologiques utilisant l'IA suscitent de nombreuses questions dans le domaine de l'éducation, plus particulièrement en ce qui concerne l'acquisition des compétences numériques, mais aussi citoyennes.

Les compétences numériques des élèves de l'enseignement obligatoire dans le cursus du tronc commun sont désormais explicitées dans le référentiel de formation manuelle, technique, technologique et numérique (FMTTN). Ce référentiel a été élaboré sur la base du cadre européen *Digital Competence Framework for Citizens* 2.1 (DigComp 2.1). L'IA y est un objet d'apprentissage spécifique en troisième année secondaire. Dans la dernière mise à jour du cadre européen, soit le DigComp 2.2, pas moins de 82 nouvelles compétences sont dédiées à l'interaction des citoyens avec des outils d'IA. Toutefois, ces nouvelles compétences sont systématiquement reliées aux compétences identifiées dans le DigComp 2.1. Cette mise à jour n'instaure donc pas de nouvelles compétences autonomes, mais approfondit celles existantes en considérant en particulier le champ de l'IA. L'objectif, au travers de ce référentiel, est principalement d'investir dans les compétences afin de promouvoir l'égalité des chances dans un monde devenu numérique.

Enfin, en ce qui concerne le monitoring du référentiel de FMTTN et les adaptations éventuelles, ces missions seront prises en charge, comme pour les autres référentiels, par le futur comité de monitoring. Son objectif sera de suivre la mise en œuvre concrète des référentiels et de relever les difficultés éventuelles sur la base d'observations réalisées sur le terrain et auprès des acteurs éducatifs concernés. Le rapport annuel de ce comité sera transmis à plusieurs commissions, dont la COCOFIE.

Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés). – Le numérique est un domaine en constante évolution. C'est toute la difficulté d'établir un référentiel et des programmes pour cette matière, car elle se développe tellement vite que, lorsque les référentiels sortent, des nouveautés font déjà leur apparition. Il convient de se maintenir à jour dans ce domaine, tant dans la maîtrise des outils que de l'esprit critique à entretenir, sans compter tout le travail à réaliser sur l'utilisation des médias. Le travail mené par le Service général du numérique éducatif (SGNE) est très positif. Il faut continuer dans cette voie et rester attentif à chaque nouvelle évolution. Il convient également d'accorder une attention particulière aux futurs enseignants, car ils seront confrontés à ces questions et devront impérativement rester dans le coup.

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

– *L'heure des questions et interpellations est suspendue à 12h30 et reprise à 14h05.*

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

8.5 Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Monitoring des référentiels du tronc commun»

Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés). – Madame la Ministre, le 9 novembre, vous avez soumis au gouvernement, pour une première lecture, un avant-projet de décret instituant le dispositif du monitoring des référentiels du tronc commun dans le Code de l’enseignement fondamental et de l’enseignement secondaire.

Dès les premières auditions des groupes de rédaction des neuf référentiels du tronc commun, ainsi que lors des discussions relatives au décret du 23 juin 2022 modifiant et portant confirmation de l’arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 9 septembre 2021 déterminant le référentiel de français et langues anciennes, le référentiel d’éducation culturelle et artistique, le référentiel de langues modernes, le référentiel de mathématiques, le référentiel des sciences, le référentiel de formation manuelle, technique, technologique et numérique, le référentiel d’éducation à la philosophie et à la citoyenneté et le référentiel d’éducation physique et à la santé et adoptant le référentiel de la formation historique, géographique, économique et sociale et instaurant une procédure de dérogation à ces référentiels, je me suis inquiétée plus d’une fois au sujet du monitoring prévu dans la feuille de route du Pacte pour un enseignement d’excellence. L’an dernier, les enseignants se sont emparés de ces référentiels et les ont mis en œuvre dans les programmes de leurs réseaux pour les élèves de première et deuxième années primaires. Cette année, ils le font pour les élèves de troisième et quatrième années primaires.

Vos collègues ont-ils approuvé l’avant-projet de décret instituant le dispositif du monitoring des référentiels? Ont-ils donné le feu vert pour ouvrir la concertation avec les pouvoirs organisateurs et les syndicats? Quand auront lieu ces concertations? Quand recevrons-nous le projet de décret? Quels sont les éléments majeurs de ce texte? Quels objectifs vise exactement le monitoring? Quelle méthode le gouvernement utilisera-t-il? Quand débutera ce monitoring? Quels sont les critères qui permettront d’indiquer que les référentiels en cours sont réalistes et soutenables?

Dès le début de la réflexion sur les référentiels, je me suis demandé si ceux-ci seraient soutenables pour les enseignants dans le cadre du nombre d’heures de cours dont ils disposent et par rapport aux compétences concernées. Dans les groupes de rédaction, certains désiraient rajouter des compétences, par passion pour la discipline qu’ils travaillent. Toutefois, l’idée était que les référentiels soient soutenables dans leur ensemble. Le monitoring doit viser cet objectif.

Un dispositif du même genre est-il prévu pour le référentiel de compétences initiales, valable pour l’enseignement maternel?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Madame la Députée, le gouvernement a adopté en première lecture l'avant-projet de décret relatif au monitoring des référentiels du tronc commun. Je vous rassure d'emblée, le référentiel des compétences initiales est concerné par ce dispositif puisqu'il fait bien partie intégrante du tronc commun. Les concertations réglementaires devraient être terminées au début du mois de décembre et j'espère présenter le texte à votre commission au printemps prochain.

Les dispositions contenues dans le texte instituent une procédure de monitoring des référentiels du tronc commun permettant d'évaluer leur mise en œuvre sur le terrain et, en fonction des difficultés éventuelles constatées, de suggérer au gouvernement des recommandations ou des adaptations. Les missions de la Commission des référentiels et des programmes du tronc commun sont également élargies de manière à les articuler avec celles d'un comité de monitoring des référentiels du tronc commun.

Je n'en dirai pas davantage sur les principes proposés dans l'avant-projet de décret, car je souhaite laisser les acteurs s'exprimer sur ce texte. Nous en reparlerons en commission.

Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés). – Il est essentiel que le monitoring prévoie des indicateurs et des critères permettant d'évaluer si les référentiels, tels qu'ils sont retranscrits dans les programmes et vécus au quotidien par les enseignants, sont soutenables. Après une année ou deux, nous aurons le recul nécessaire pour déterminer si les compétences visées sont atteintes, sachant que ce sont des attendus par année. Ce point est une réelle avancée, car il apporte de la clarté sur les compétences à atteindre par les élèves. La question est de savoir si les référentiels sont réalisables dans le rythme scolaire actuel.

8.6 Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Profils de certification»

Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés). – L'ordre du jour de la séance du 9 novembre du gouvernement comportait la deuxième lecture d'un projet d'arrêté définissant 25 profils de certification à mettre en œuvre dans l'enseignement qualifiant de plein exercice et en alternance pour l'enseignement ordinaire et spécialisé. C'est l'occasion de faire le point sur ces nouveaux profils et de tisser un lien avec le parcours d'enseignement qualifiant (PEQ).

Madame la Ministre, pouvez-vous détailler les secteurs et métiers concernés par ces 25 profils? Le projet d'arrêté a-t-il fait l'objet d'une concertation? Quelles remarques les fédérations de pouvoirs organisateurs et les syndicats ont-ils formulées? Ces profils de certification établis par le Service francophone des métiers et des qualifications (SFMQ) concernent-ils des options de base groupées (OBG) du PEQ, ce qui signifierait qu'ils seront applicables à partir de la quatrième année secondaire, ou portent-ils plutôt sur les OBG classiques, qui débutent en troisième

année? Concernent-ils des options «obliques» ou «orphelines»? Certains de ces profils concernent-ils l'enseignement spécialisé de formes 3 et 4? De manière générale, comment se déroule la mise en œuvre du PEQ?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Madame la Députée, vous citez l'ensemble des secteurs et des 25 profils approuvés serait assez fastidieux, mais sachez que les arrêtés du gouvernement de la Communauté française définissant les profils de certification couvrent souvent de multiples secteurs. Cette fois-ci, l'arrêté intègre des métiers aussi variés qu'agent en horticulture, tailleur de pierre, commis de cuisine, peintre industriel ou encore des métiers relatifs à la boucherie ou à la soudure.

Ces arrêtés sont concertés uniquement avec les représentants des fédérations de pouvoirs organisateurs et de Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE). Les questions soulevées au moment de la réunion étaient purement techniques et ont toutes trouvé réponse sans nécessiter la moindre modification dans les profils eux-mêmes. La rédaction de ces profils de certification trouve son origine dans les profils de formation issus du SFMQ que le Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire ordinaire, composé de tous les acteurs de l'enseignement, a jugé nécessaire d'intégrer dans le répertoire, que ce soit en tant qu'actualisation de profils existants ou en tant que nouveaux profils.

Bien entendu, les profils de certification sont rédigés de manière à entrer dans le PEQ. C'est le Conseil général qui propose au gouvernement un positionnement de l'option en PEQ ou en septième année et qui prévoit également où l'option sera organisée – dans l'enseignement professionnel, technique de qualification, en alternance ou de plein exercice –, dans quelle forme de l'enseignement spécialisé, etc. Les profils sont rédigés selon ces critères et, pour le même profil de métier et de formation SFMQ, plusieurs profils de certification peuvent être rédigés selon les modalités d'organisation de l'option.

Tous les profils sont cette fois prévus également pour l'enseignement spécialisé. Bien souvent, les profils rédigés pour les formations en alternance relevant de l'article 47 du décret «Missions» sont prévus pour la forme 3 de l'enseignement spécialisé et les profils rédigés pour les options de plein exercice et en alternance relevant de l'article 49 du même décret sont prévus pour la forme 4 de l'enseignement spécialisé. Toutefois, chaque option est différente et son positionnement est opéré spécifiquement. Tant le positionnement que la rédaction des profils se font toujours en co-construction entre l'administration, les fédérations de pouvoirs organisateurs et WBE, les organisations syndicales et les services de l'inspection.

Concernant le PEQ, nous avons instauré une série de mesures de suivi de son déploiement nous permettant d'agir en cas de difficulté. Jusqu'à présent, aucun problème majeur ne nous a été signalé. Par ailleurs, des formations obligatoires

au PEQ sont organisées cette année scolaire par l'Institut interréseaux de la formation professionnelle continue (IFPC) afin d'accompagner au mieux les enseignants dans ce changement.

Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés). – Finalement, les pouvoirs organisateurs étaient d'accord sur l'ensemble du dossier et les discussions relatives aux profils de certification étaient surtout techniques.

Il est très positif qu'il y ait un monitoring au sein de l'administration sur le PEQ et qu'une cellule puisse répondre aux questions et aider ceux qui en ont besoin. J'entends que l'administration n'a eu vent d'aucun problème. J'ai quand même été interpellée par une école qui expliquait qu'il n'y avait aucun programme de chimiste pour la quatrième année de l'enseignement technique de qualification (TQ), alors que le programme prévoit un profil de technicien chimiste en cinquième et sixième années de TQ. C'est un cas parmi d'autres. Je vais signaler à ceux qui m'interpellaient qu'ils peuvent appeler directement l'administration. Il serait bon que, de manière informelle, nous puissions avoir le numéro direct de ceux qu'ils peuvent contacter.

(M. Jean-Pierre Kerckhofs prend la présidence)

8.7 Question de Mme Mathilde Vandorpe, intitulée «Procédure de recours externes contre les décisions des conseils de classe dans l'enseignement secondaire»

Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés). – Madame la Ministre, lorsque je vous ai interrogée le 3 octobre, les chiffres des recours pour la première et la deuxième sessions n'étaient pas encore disponibles. Nous sommes le 20 novembre et tous les élèves, y compris ceux qui ont échoué en deuxième session, sont dans leur année d'études: soit ils ont réussi, soit ils se sont réorientés ou recommencent leur année.

Pouvez-vous dresser l'état des lieux des recours externes concernant les élèves de l'enseignement secondaire, pour la première et la deuxième sessions? Combien de demandes de recours le Service de la sanction des études, des jurys et de la réglementation a-t-il reçues pour la deuxième session? Combien ont-elles été déclarées fondées? À quelle date vos services ont-ils communiqué les décisions des conseils de recours de deuxième session aux requérants et aux écoles? Quelle est l'évolution du nombre de dossiers déposés et du taux de réformation des décisions de conseils de classe pour l'enseignement secondaire de manière globale? Pouvez-vous détailler ces chiffres en fonction de la nature de la réformation? Quelle analyse en faites-vous?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Madame la Députée, comme je vous l'ai précisé le 3 octobre dernier, mes services ont reçu 1 292 recours externes pour la première session l'année dernière. Cette année, le Service de la sanction des études, des jurys et de la réglementation en a reçu 1 340. Concernant la deuxième session, 691 demandes de recours ont été déposées en 2021-2022 contre 661

cette année-ci. Le nombre de recours a augmenté pour la première session et a diminué pour la deuxième. Je constate donc une certaine stabilité dans le nombre de dossiers déposés, toutes sessions confondues.

Les décisions relatives aux recours de deuxième session ont été communiquées aux requérants et requérantes entre le 18 septembre et le 13 octobre. Le taux de réformation et la nature des décisions revues ainsi que les informations concernant la répartition des dossiers de recours pour année scolaire 2022-2023, notamment par année d'étude, me seront transmises ultérieurement par le biais du rapport d'activités dressé par le président du conseil de recours. Ce rapport doit me parvenir avant la fin de l'année civile.

Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés). – Madame la Ministre, je vous remercie pour ces chiffres. Toutefois, vous ne m'avez pas donné votre analyse. L'objectif, au sein de notre commission, est de réfléchir aux mesures à prendre en fonction des analyses. Je vous interrogerai à nouveau au mois de janvier.

8.8 Question de Mme Mathilde Vandorpe, intitulée «Méthode d'apprentissage des langues modernes»

8.9 Question de M. Michele Di Mattia, intitulée «Inspiration du modèle québécois de cours intensif de langues»

M. le président. – Je vous propose de joindre ces deux questions orales. (*Assentiment*)

Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés). – Madame la Ministre, vous avez profité du congé de Toussaint pour vous rendre au Québec. Vous y avez rencontré votre homologue et visité des écoles. La presse parle d'une drôle de bonne idée québécoise pour l'apprentissage des langues. Nos cousins québécois sont en effet eux aussi confrontés au bilinguisme français et anglais.

La presse nous apprend que, contrairement à ce qui se passe dans nos écoles de Wallonie et de Bruxelles, il n'y a pas d'immersion en langues, en l'occurrence en anglais, la langue la plus parlée au Canada. La loi et une charte l'interdisent tout bonnement! La seule langue officielle au Québec, c'est le français. Tout au plus parle-t-on de cours d'anglais enrichis qui comptent plus d'heures hebdomadaires que les deux périodes par semaine du programme de base. Avec cette particularité qui peut paraître étonnante: les enseignants concentrent les cours autres que l'anglais pendant les premiers mois de l'année scolaire et concentrent ensuite toutes les heures d'anglais dans la seconde partie de l'année. C'est une méthode qui donne, paraît-il, des résultats et booste le niveau.

Lors des auditions dans le cadre des États généraux de l'immersion, j'ai interrogé, le 8 novembre, la responsable belge du Centre européen pour les langues vivantes (CELV), par ailleurs inspectrice honoraire du Service général de l'inspection (SGI).

Quel avis portez-vous sur l'expérience québécoise d'apprentissage des langues? Selon vous, serait-elle de nature à remplacer l'immersion linguistique telle que pratiquée en Fédération Wallonie-Bruxelles?

M. Michele Di Mattia (PS). – Madame la Ministre, votre voyage exploratoire au Québec en début de mois a mis en lumière les cours intensifs de langue proposés en cinquième et sixième années primaires dans la province francophone du Canada. Alors que l'idée de développer des cours intensifs de langue pour les élèves non inscrits en immersion linguistique semble faire son chemin, elle suscite aussi des préoccupations parmi les parents des élèves en immersion.

En effet, l'Union des parents des écoles d'immersion en néerlandais (UPIN) a exprimé une forte opposition à cette initiative, considérant qu'elle constitue une «fausse bonne idée». L'UPIN soutient que le pays dispose déjà de filières d'enseignement dont les élèves sortent avec une solide compétence linguistique, à savoir les écoles en immersion linguistique en néerlandais, en anglais ou en allemand. L'Union affirme ainsi que ces écoles sont accessibles à tous les élèves sans condition, ce qui en fait une alternative démocratique au bilinguisme obtenu par d'autres moyens, tels que des stages onéreux ou des cours privés. Je ne souhaite pas détailler davantage les revendications de l'UPIN, car j'ai une certaine réserve envers elles.

Madame la Ministre, comment évaluer l'opportunité de cette initiative en tenant compte des inquiétudes exprimées par des parents d'élèves? Une complémentarité entre les deux systèmes – immersion et cours intensifs – pourrait-elle être envisagée pour promouvoir l'apprentissage des langues et soutenir le développement du niveau des élèves francophones? Un prestataire externe sera chargé de réaliser une seconde analyse plus approfondie du dispositif. Ce prestataire a-t-il déjà été désigné et sur quelle base son travail sera-t-il déterminé?

Enfin, j'aimerais parler de l'avenir du premier degré différencié. Dans le cadre de la mise en œuvre du tronc commun dans lequel les élèves de première et deuxième années secondaires ne bénéficieront plus de ce soutien, disposerez-vous prochainement d'une note d'orientation permettant au gouvernement de se positionner sur la question?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Le modèle québécois d'apprentissage intensif de l'anglais me semble très inspirant. Il permet de concentrer les périodes d'apprentissage de la langue sur un quadrimestre, plaçant les élèves dans un bain immersif favorable à l'acquisition rapide de compétences linguistiques écrites et orales. Les écoles québécoises ont la possibilité, en cinquième ou sixième année primaire, d'offrir des cours d'anglais intensifs pendant cinq mois, durant lesquels les élèves écoutent des histoires, font des jeux, et tout se fait en anglais. Le reste des matières est ainsi concentré sur le reste de l'année, et les deux enseignants sont intervertis.

Au cours d'un long échange, une enseignante qui pratique cette formule depuis quinze ans dans l'école que nous avons visitée m'a expliqué assister à de vrais déblocages chez ses élèves, au bout d'un ou deux mois, selon leur niveau de départ. Ces élèves ont fait un saut qualitatif considérable et regardent la télévision en anglais ou écoutent de la musique anglophone. Cette institutrice était fermement convaincue de l'efficacité de cette méthode.

Ce modèle permet également de varier les méthodes d'apprentissage, par exemple, en associant des périodes d'enseignement *ex cathedra* avec des moments d'échange ludiques. Les élèves développent ainsi un goût pour la langue, comme j'ai pu l'observer à l'occasion de conversations entre camarades en dehors de la classe.

L'apprentissage intensif de l'anglais ne s'assimile pas à l'enseignement en immersion, puisque ce dernier est interdit au Québec: seul le cours d'anglais peut être donné en anglais et la seule langue d'enseignement est le français. Le développement d'une filière de langue moderne intensive ne signifierait donc pas la disparition de la filière immersive. Je considère au contraire que ces deux filières sont complémentaires. Elles visent le même objectif, mais empruntent des voies différentes pour ce faire.

Si ce schéma était un jour transposé à notre système scolaire, l'existence parallèle de deux filières devrait tenir compte non seulement de la liberté pédagogique des pouvoirs organisateurs, mais aussi de leur adéquation avec les besoins des élèves. Elle ne pourrait pas non plus se substituer à l'organisation classique des cours de langue sous la forme d'un nombre régulier de périodes hebdomadaires.

Ce genre de programme pourrait être étudié de manière plus approfondie si une réforme de l'apprentissage des langues était envisagée lors d'une prochaine législature.

Mme Mathilde Vadorpe (Les Engagés). – C'est plutôt un apprentissage intensif, comme si les élèves allaient en immersion pendant deux mois dans un pays.

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – La seule différence est qu'ils n'apprennent pas une matière dans l'autre langue. Je ne suis une spécialiste ni de la pédagogie ni de l'apprentissage des langues, mais il n'y a pas cette double difficulté d'apprendre à la fois une matière et une langue. Ils apprennent uniquement la langue.

Mme Mathilde Vadorpe (Les Engagés). – Certes, mais je suppose qu'il y a indirectement du contenu relié à certaines matières dans les articles lus ou les émissions regardées. Ces derniers comprennent certainement des sujets d'histoire et de géographie par exemple. Ce type d'enseignement a un intérêt, mais ne pourrait pas se substituer à l'immersion. Tant les objectifs que les méthodes sont différents. Il faut voir si cela peut être concrètement instauré chez nous, parce que nous avons des problèmes fréquemment abordés à résoudre, tels que la pénurie d'enseignants.

Si les élèves ont un cours de néerlandais ou d'anglais pendant une période définie et s'ils se retrouvent en fin d'année à devoir passer les examens, le certificat d'études de base (CEB), le certificat d'études du premier degré de l'enseignement secondaire (CE1D) ou un autre, alors que ça fait trois ou quatre mois qu'ils n'ont plus pratiqué cette matière-là, cela pourrait causer des soucis. Si ce type d'enseignement devait être instauré, il devrait y avoir une réflexion beaucoup plus approfondie. Nous sommes tous ouverts aux bonnes idées venant d'ailleurs, mais celles-ci ne sont pas toujours transposables.

M. Michele Di Mattia (PS). – Cela aura le mérite de pousser à la créativité et de susciter une réflexion et une forme d'imagination.

L'immersion revêt-elle un caractère élitiste? Les chiffres répondent en partie à cette question. Elle concerne 2,5 à 3 % de la population. De là à atteindre 65 à 70 %, le chemin à parcourir est encore long.

Cette forme de stage, parce qu'il s'agit finalement bien de stages intensifs, a quand même un certain mérite. Il serait opportun que d'autres que nous se penchent sur la question et poursuivent la réflexion.

8.10 Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Plan global favorisant la persévérance scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles»

Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés). – Madame la Ministre, nous avons eu ces dernières semaines des retours très inquiétants au sujet du décrochage scolaire. Dans certaines écoles bruxelloises, les témoignages de responsables des services d'accrochage scolaire (SAS) sont très alarmistes. Dans les grandes lignes, ces décrochages n'ont jamais été si nombreux et, surtout, ils n'ont jamais cumulé autant d'absences si tôt dans l'année. Le Pacte pour un enseignement d'excellence ambitionne une baisse du décrochage scolaire de 50 % d'ici 2030.

Toutefois, depuis la crise sanitaire, les chiffres du décrochage scolaire sont en hausse. Ils étaient déjà inquiétants en février dernier puisqu'ils faisaient état d'une hausse de plus de 30 %. Alors que l'absentéisme scolaire ne fait que s'amplifier, à tous les âges, que la perte de sens guette de plus en plus de jeunes, nous nous interrogeons sur les actions menées depuis cette dernière annonce. Vous avez présenté au gouvernement une note d'orientation relative au plan global de lutte contre le décrochage scolaire dans l'enseignement obligatoire en janvier, mais les mesures annoncées ne concernent pas cette année scolaire. Vous aviez indiqué le 18 juillet dernier, en réponse à une question de Mme Cortisse, que les responsables du chantier n° 13 du Pacte pour un enseignement d'excellence travaillaient d'arrache-pied sur une série de mesures, dont le développement de l'application APP100. J'ai lu que, lors de votre visite au Québec, vous avez rencontré votre homologue et visité des écoles.

Des interpellations similaires vous sont-elles parvenues lors de vos visites de terrain en Wallonie et à Bruxelles, ou à vos services? Votre administration porte-t-elle une attention particulière aux signalements d'absentéisme de cette année scolaire? Avez-vous des statistiques portant sur l'absentéisme dans l'enseignement obligatoire? Certaines zones ou certaines catégories d'écoles sont-elles plus touchées que d'autres? Les sections de transition et de qualification de l'enseignement secondaire connaissent-elles plus de décrochage scolaire? Des mesures ont-elles déjà été prises lors de cette rentrée?

Où en est-on dans l'évolution de l'application APP100? Est-elle bientôt finie? Si oui, des tests auront-ils lieu dans des écoles? Un avant-projet de décret a été annoncé pour la rentrée scolaire. Où en est son parcours législatif? Pourrait-il être adopté d'ici la fin de la législature? Qu'est-il ressorti de vos visites au Québec en matière de lutte contre le décrochage scolaire? Quelles sont, pour reprendre la terminologie québécoise, les conditions qui favorisent la «persévérance scolaire»? Comment s'y prennent les autorités québécoises pour contrer ce phénomène? La Fédération Wallonie-Bruxelles pourrait-elle s'inspirer de la méthode québécoise?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Madame la Députée, les mêmes constats me reviennent tant des parents que des écoles: il est indéniable que la crise sanitaire a aggravé le problème du décrochage scolaire et que ses effets se répercutent jusqu'à aujourd'hui, en lien d'ailleurs avec une santé mentale fragilisée. Actuellement, le taux d'absentéisme est le plus important dans l'enseignement secondaire spécialisé. Dans l'enseignement secondaire ordinaire, les années d'études les plus touchées par l'absentéisme sont celles des sections professionnelles et qualifiantes, mais aussi les années complémentaires, tant pour les années différenciées que supplémentaires.

La Région de Bruxelles-Capitale et la province de Hainaut présentent les taux d'absentéisme les plus élevés. Comme le décrochage scolaire est enraciné dans des causes multifactorielles, l'approche doit se développer par plusieurs portes d'entrée. Je vous renvoie dès lors à la réponse que j'ai adressée au début de notre réunion à Mmes Borsu et Vandorpe, qui résume les multiples mesures en cours pouvant fortement influencer sur la lutte contre le décrochage.

Quelques écoles ont pu tester une partie du module de prise de présences et du registre informatisé de l'application APP100, en mai et juin 2023, et elles ont fait des remarques. L'application est donc toujours en phase de construction à l'Entreprise publique des technologies nouvelles de l'information et de la communication (ETNIC). L'avant-projet de décret sera discuté au gouvernement au début du mois de décembre pour être déposé au Parlement avant la fin de la législature, dans l'objectif d'une mise en application à la rentrée 2024. C'est court, mais nous sommes encore dans les délais. Cela fait partie des priorités que je voudrais encore voir aboutir avant les élections.

De ma mission au Québec, il ressort que, face à la crise sanitaire, nos deux systèmes éducatifs ont répondu par une approche holistique de la lutte contre le décrochage scolaire en apportant aux élèves un soutien à la fois pédagogique et psycho-éducatif. En d'autres termes, nos homologues étaient également convaincus que le bien-être conditionne la disponibilité aux apprentissages qui participent à leur tour au bien-être des élèves. De manière plus structurelle, leur approche est celle du modèle de réponse à l'intervention. Ici encore, des similitudes sont constatées avec l'approche évolutive généralisée du tronc commun, où la prise en charge des élèves se veut graduelle, en partant d'une intervention universelle vers une intervention plus ciblée, le cas échéant.

Chez nous, le plan de lutte contre l'absentéisme, avec son schéma de réduction du décrochage scolaire, n'est rien d'autre que cela. Des mesures de prévention collectives ou universelles traversent le Pacte, comme l'aménagement des rythmes scolaires, la création de pôles territoriaux, la mise en œuvre du tronc commun, la lutte contre le harcèlement, l'accompagnement personnalisé, et agissent sur les causes et racines du décrochage. Le schéma articule trois étapes successives: la prévention ciblée individuelle, l'intervention et la compensation. Il en vient à traiter de manière individuelle la problématique dans une approche de plus en plus singulière et spécifique à l'élève.

Enfin, j'ai également pu observer, lors de ma mission au Québec, que les associations de terrain, que j'ai eu l'occasion de rencontrer, mettent l'accent sur l'importance des transitions entre le niveau primaire et le niveau secondaire, car elles constituent des moments propices au décrochage. Ces associations organisent des temps et des espaces en dehors du cadre scolaire, en travaillant en étroite collaboration avec les élèves dans une perspective de raccrochage. Cela est également présent dans différents chantiers du Pacte. Le ministère québécois travaille aussi sur la piste du tutorat.

Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés). – Madame la Ministre, nous espérons que l'ETNIC pourra finaliser le développement de APP100 pour la rentrée, en parallèle avec l'entrée en vigueur du décret, afin d'avancer rapidement. Dans cette optique, nous sommes prêts à travailler encore plus au Parlement. Enfin, il faudrait veiller à la bonne articulation entre les services de la Fédération Wallonie-Bruxelles et les médiations régionales bruxelloise ou wallonne.

8.11 Question de Mme Mathilde Vandorpe, intitulée «Mise en œuvre de l'éveil aux langues»

Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés). – Nous avons récemment découvert la parution d'un nouvel outil pédagogique de la Direction de la langue française, intitulé «*Viens écouter le monde!*». Il concerne l'éveil aux langues, un sujet que nous abordons régulièrement au sein de notre Assemblée, mais également dans la sous-commission de l'Éducation relative aux états généraux de l'immersion. Cet outil, destiné aux élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles, est, comme indiqué

dans sa préface, «le prolongement d’une rencontre vivifiante entre des enseignants-chercheurs et... une audacieuse girafe partie à la découverte du monde! Son histoire, créée et illustrée par Sophie Daxhelet, a été traduite dans une dizaine de langues. Elle est prétexte à voyager entre ces langues dans le cadre d’une animation culturelle, d’un projet de classe ou lors d’ateliers d’éveil aux langues pour ouvrir les oreilles et les cœurs, de façon ludique, aux sonorités et aux usages d’autres langues».

Les objectifs sont d’apprendre aux élèves à jeter un regard décentré sur la langue française en la comparant à d’autres langues, de préparer les élèves à l’apprentissage des langues étrangères, d’agir dans le cadre d’une dynamique interculturelle dans les classes et de sensibiliser les enseignants à l’intégration d’autres langues que le français. Cet outil contient à la fois un guide pédagogique à l’attention des enseignants, un carnet de voyage destiné aux élèves à partir de 9 ans et des fiches descriptives des différentes langues visées à télécharger. Il est même possible, sur commande, d’obtenir un jeu de cartes pour tester les connaissances des élèves. Par ailleurs, d’autres initiatives existent.

La RTBF et TV Lux nous ont récemment informés de l’organisation à Tenneville, par l’ASBL Réseaulux, de deux journées d’animations intitulées «*Excel’Langues*», les 9 et 10 novembre. Plus de 700 élèves issus de 22 écoles ont participé à cet événement, qui en est à sa 12^e édition, avec notamment des ateliers interactifs. C’est une façon ludique d’apprendre l’anglais, l’espagnol, l’allemand, l’ukrainien, le japonais, le luxembourgeois, mais aussi l’espéranto. Les élèves ont également été initiés à la langue des signes avec des animations réalisées par l’Association des parents d’enfants déficients auditifs francophones (APEDAF).

Après ces journées d’ateliers, les professeurs ont eu en outre l’occasion de poursuivre l’apprentissage en classe. Des kits leur ont en effet été remis pour ce faire. En 2022, au total, près de 200 kits ont été produits et diffusés dans environ 80 écoles de la province par Réseaulux. Ces initiatives sont l’occasion de faire le point sur la mise en œuvre de l’éveil aux langues, qui a démarré dans l’enseignement maternel dès la rentrée 2020-2021. Elle s’est ensuite poursuivie dans les deux premières années de l’enseignement primaire l’an dernier. En tant que tel, l’éveil aux langues ne fait pas partie des référentiels – et donc des compétences initiales du tronc commun –, mais il figure bien dans la grille horaire des élèves. Il a d’ailleurs fait l’objet d’une annexe aux référentiels.

Madame la Ministre, soutenez-vous l’action inhérente au nouvel outil pédagogique de la Direction de la langue française? Y avez-vous collaboré? Quels ont été les critères pour choisir les dix langues sélectionnées? Une formation spécifique est-elle prévue ou va-t-elle l’être, destinée aux enseignants soucieux d’utiliser cet outil pédagogique? Comment notre Fédération articule-t-elle un tel outil et le

programme «Langue et culture d’origine» (LCO)? Le cas échéant, cette articulation a-t-elle fait l’objet d’une concertation avec la ministre Bénédicte Linard, qui est chargée de la culture?

Pouvez-vous faire le point sur la mise en œuvre des périodes consacrées à l’éveil aux langues dans l’enseignement maternel et dans les deux premières années de l’enseignement primaire? Une mission du Service général de l’inspection (SGI) a-t-elle été organisée et un rapport vous est-il parvenu? Dans l’affirmative, pouvez-vous nous en livrer les principaux enseignements?

(Mme Latifa Gahouchi, présidente, reprend la présidence)

Mme Caroline Désir, ministre de l’Éducation. – Madame la Députée, comme je l’ai déjà précisé au sein de notre commission, les outils produits à l’initiative de la Direction de la langue française concernent initialement les élèves de 9 ans et plus et sont donc hors du champ de l’éveil aux langues au sens strict. Par ailleurs, l’utilisation de ces outils pédagogiques et détaillés relève de la liberté des pouvoirs organisateurs. Aucune formation spécifique ne leur est actuellement dédiée.

Le programme «LCO» d’ouverture aux langues et aux cultures est accessible pour certaines écoles qui en font la demande et dans lesquelles un enseignant rémunéré par le pays concerné travaille en partenariat avec l’enseignant de la Fédération Wallonie-Bruxelles et dispense également un cours de langue en dehors du temps scolaire. Ici aussi, cependant, la liberté méthodologique est de mise.

Toutefois, je me réjouis que l’Administration générale de la culture (AGC) se montre proactive dans la construction d’outils permettant un éveil aux différentes langues et cultures. Un premier monitoring du référentiel de compétences initiales est en cours d’élaboration par le chantier n° 2 du Pacte pour un enseignement d’excellence et le SGI. Leur rapport, attendu pour le début de 2024, tiendra également compte des périodes d’éveil aux langues.

Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés). – Toutes les initiatives présentées paraissent intéressantes tant pour les élèves que pour les enseignants. Il n’y a pas de référentiel en tant que tel; c’est juste une annexe. Néanmoins, il y a lieu d’y apporter tout l’intérêt qu’elles méritent.

Dans le cadre des différentes questions posées et du travail des états généraux de l’immersion, il est mis en avant qu’un apprentissage précoce est essentiel, car les enfants sont des éponges. Plus tôt ils apprennent, mieux c’est. Il est important de valoriser ce genre d’initiatives dès le plus jeune âge. Il convient de les soutenir, d’en faire la publicité et de les développer.

8.12 Question de Mme Stéphanie Cortisse, intitulée «Responsabilisation collective non seulement des enseignants, mais aussi des parents et des élèves»

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Madame la Ministre, je vous interroge régulièrement sur l'amélioration des relations entre les familles et les écoles, ce qui est une nécessité constatée dans l'avis n° 3 du Groupe central du Pacte pour un enseignement d'excellence, renforcée encore depuis la crise sanitaire.

Dans le cadre de mes visites de terrain, je constate qu'il s'agit d'une préoccupation importante des directions et des équipes éducatives. Deux principales problématiques, aussi importantes l'une que l'autre, me sont rapportées: d'un côté, souvent dans les écoles à indice socio-économique faible (ISEF), avec des familles plus précarisées, les parents sont démissionnaires et ne s'intéressent pas du tout à l'école, et, d'un autre côté, plus souvent dans les écoles à ISEF plus élevé, les parents sont plutôt dans une forme d'ingérence, notamment par rapport à la pédagogie et au travail des enseignants. Il ne faut pas en faire une généralité par rapport à toutes les familles, mais ce sont les grandes tendances qui ressortent de témoignages de terrain. En outre, on en demande de plus en plus à l'école, ce qui tend à déresponsabiliser les parents en surchargeant les équipes éducatives qui ne devraient se concentrer que sur les aspects pédagogiques.

À ce sujet, l'avis n° 3 du Groupe central prévoit de «réaliser un cadastre des différents types de dispositifs formels et informels qui favorisent des relations de confiance avec les familles, en vue: a) d'évaluer les leviers d'action et les obstacles ou résistances à la mise en œuvre de ces dispositifs ainsi que leurs effets, en particulier pour la scolarisation des enfants issus des familles défavorisées; b) de relever les ressources mises à disposition des acteurs scolaires pour approfondir les enjeux des relations familles/école et renforcer leurs compétences relationnelles; c) et de diffuser ces dispositifs auprès des équipes pédagogiques, des directions, des associations de parents et de faciliter leur transmission dans les écoles par des réunions d'échanges et de partage des pratiques entre pairs». Il est encore prévu que «le cadastre devra être élaboré sur la base d'une méthodologie de recueil et de traitement des données précises réalisés à partir des plans de pilotage des établissements. Les modalités d'une diffusion efficace des dispositifs formels et informels et/ou pratiques pertinent(e)s feront l'objet d'un travail approfondi».

Lors de la réunion du 28 février dernier de notre commission, vous m'avez précisé que ce travail avait pris du retard et que les travaux méthodologiques étaient en cours en vue de lancer ce cadastre l'année scolaire suivante.

Madame la Ministre, en quoi consiste exactement ce cadastre? Par qui sera-t-il réalisé? Selon quelle méthode? Où en est l'état d'avancement des travaux? Quand doivent-ils aboutir? Outre la réalisation d'un cadastre, quels outils seront-ils créés pour améliorer concrètement les relations parents-écoles?

En outre, certains enseignants ont l'impression que les mesures du Pacte pour un enseignement d'excellence ne reposent que sur le personnel enseignant. Je vous relate le témoignage d'une enseignante: «Le problème est que tout repose sur le personnel enseignant. Aucune mesure ne concerne réellement les élèves et leurs parents. C'est comme si tous les échecs ne s'expliquaient que par des déficits du côté des structures de l'enseignement et du personnel. Aucun résultat probant ne sera observé tant que l'on niera la réalité: les premiers responsables de la réussite des élèves sont les élèves eux-mêmes. On assiste à une culpabilisation du corps enseignant et à la déresponsabilisation des élèves. Rien n'est mis en place vis-à-vis du comportement de l'élève face au travail. Il faut agir sur l'attitude des élèves et de leurs parents face à la scolarité et à ses exigences.»

Je rejoins l'avis de cette enseignante. Le Pacte a amené une logique de renforcement de la responsabilisation des acteurs de l'enseignement avec, d'un côté, un pilotage renforcé de chaque établissement scolaire et une dynamique collective plus forte grâce aux plans de pilotage et aux contrats d'objectifs et, d'un autre côté, l'évaluation individuelle de chaque enseignant. Cependant, aucune mesure ne concerne jusqu'à présent la nécessaire responsabilisation des élèves et de leurs parents.

L'avis n° 3 du Groupe central mentionne d'ailleurs expressément que «la responsabilisation collective de l'établissement ne se restreint pas aux seuls enseignants: elle doit s'étendre aux parents via l'association des parents et à d'autres acteurs pertinents de l'environnement de l'école via le Conseil de participation. Elle doit bien sûr aussi s'étendre aux élèves». Il n'est toutefois pas suffisant de se référer aux associations de parents – toutes les écoles n'en disposent pas et ce sont les parents qui sont déjà de bonne volonté qui en font partie – ou aux conseils de participation (Copa) – toutes les écoles n'en ont pas encore ou ne les convoquent pas régulièrement, en sus du fait que seuls quelques parents volontaires en sont membres. J'estime qu'il faut responsabiliser tous les parents, ainsi que tous les élèves. Le Pacte évoque un partenariat éducatif durable et constructif entre les équipes éducatives et les parents d'élèves de tous les milieux socio-économiques et culturels, sans malheureusement aller plus loin dans la réflexion.

Madame la Ministre, ne devons-nous pas aller plus loin que les mesures préconisées par le Pacte afin de responsabiliser toutes les familles aux enjeux de l'enseignement? Des mesures sont-elles prévues en ce sens? Lesquelles? Sinon, allez-vous lancer un chantier en ce sens?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Madame la Députée, je vous le confirme: le travail mené par le chantier consacré à cette question a pris du retard, mais il se révèle surtout plus compliqué qu'il n'y paraît en termes de ressources humaines et de contenu exploitable. En effet, les données recueillies ont été analysées et il s'avère qu'elles ne peuvent pas être utilisées telles quelles pour réaliser un cadastre des dispositifs organisés par les écoles et visant à favoriser les

relations entre l'école et la famille. Le sondage a révélé que ces informations sont extrêmement diversifiées dans leur rédaction, mais aussi dans leur degré de précision.

Il faudrait retourner vers les écoles, mais, compte tenu des échos du terrain sur la surcharge administrative à laquelle les établissements font face, ce dossier ne fait pas partie des priorités. La thématique reste évidemment à l'ordre du jour, mais le Chantier œuvre pour une alternative plus pratique à mettre à la disposition des écoles plutôt qu'un cadastre en tant que tel.

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Madame la Ministre, j'entends bien qu'il n'est pas évident de réaliser un tel cadastre, sachant que l'on récolte parfois des informations inutilisables. En revanche, je regrette de ne pas savoir quelle direction vous souhaitez prendre quant à l'alternative à ce cadastre.

Je ne vous ai pas entendue non plus au sujet de la responsabilisation des parents et des élèves vis-à-vis des enseignants. Les trois acteurs que sont les parents, les élèves et les enseignants doivent être responsabilisés dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence. Les enseignants m'ont fait part de leur sentiment d'injustice. Le Pacte traite d'un partenariat éducatif durable et constructif. C'est bien de le dire; encore faut-il l'appliquer.

Il est essentiel de créer un groupe de travail pour déterminer des pistes d'actions et des mesures concrètes à mettre en œuvre afin d'améliorer véritablement les relations entre les familles et l'école et d'accroître la responsabilisation des parents et des élèves quant aux enjeux scolaires. Peut-être pourrions-nous profiter du groupe de travail créé à l'origine pour réaliser le cadastre. Mais il doit être composé d'acteurs institutionnels et d'acteurs de terrain. Pourquoi ne pas imaginer un véritable contrat entre les écoles, les parents et les élèves centré sur les valeurs de l'effort, du travail, du mérite et du plaisir d'apprendre? C'est aussi à travers ce type de mesure que nous améliorerons véritablement notre enseignement, ce qui est l'un des objectifs du Pacte. C'est en tout cas une demande des acteurs de terrain.

8.13 Question de Mme Stéphanie Cortisse, intitulée «Élaboration de guides relatifs à l'orientation et à l'esprit d'entreprendre destinés aux enseignants»

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – On retrouve trois domaines transversaux dans les nouveaux référentiels du tronc commun: «Créativité, engagement et esprit d'entreprendre», «Apprendre à apprendre et poser des choix» et «Apprendre à s'orienter».

Concernant l'orientation, lors de nos débats relatifs aux nouveaux référentiels du tronc commun, durant la réunion du 7 juin 2022 de notre commission, j'avais rappelé que l'avis n° 3 du Groupe central préconise l'établissement d'un guide

permettant aux enseignants de développer l'ensemble des dimensions de la capacité à s'orienter, et ce, afin de parvenir à une approche éducative de l'orientation. À l'époque, Madame la Ministre, vous m'aviez répondu qu'un document de référence destiné aux enseignants serait préparé pour soutenir et accentuer cet apprentissage transversal. Le 18 juillet dernier, vous avez précisé que l'élaboration de ce guide était toujours d'actualité, mais qu'il n'était pas encore finalisé.

Concernant l'esprit d'entreprendre, lors de notre réunion du 14 novembre 2022, je vous ai suggéré d'élaborer une brochure thématique à annexer aux référentiels, comme cela a déjà été fait pour l'éveil aux langues et l'éducation aux médias. Vous avez trouvé cette proposition opportune et vous deviez proposer au gouvernement de travailler dans ce sens, conformément à l'article 1.4.4-7 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire. L'objectif était d'élaborer un document rassemblant les outils et les ressources pédagogiques disponibles sur le sujet, ainsi qu'un cadastre des opérateurs disponibles. Lors de notre réunion du 7 février 2023, vous avez précisé que le gouvernement avait marqué son accord sur cette proposition et qu'un groupe de travail allait être constitué.

Dès lors, où en est l'élaboration du guide relatif à l'orientation? Qu'en est-il de la brochure thématique relative à l'esprit d'entreprendre? Ces deux documents sont-ils à présent finalisés? Pourriez-vous nous en dire plus quant à leurs contenus respectifs? Par qui ont-ils été rédigés? Quand seront-ils transmis aux équipes éducatives?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Madame la Députée, dans sa note d'orientation du 6 juillet dernier, le gouvernement a défini le cadre de mise en œuvre des activités orientantes dans un contexte partenarial favorisant la mobilisation des élèves dans la construction de leur projet d'orientation. La première lecture du projet de décret qui en traduit les principes est cette semaine à l'ordre du jour de la séance du gouvernement.

Par ailleurs, le portail www.monorientation.be a été lancé avec succès au mois de juin dernier. Il a pour objectif de soutenir le processus d'orientation des élèves en âge d'obligation scolaire et de lutter contre les inégalités, les stéréotypes ou idées reçues en leur proposant une information de qualité et neutre. Cet objectif est constamment mis à jour et adapté à la spécificité et au public scolaire. Il constitue une ressource essentielle à la mise en œuvre d'une approche éducative de l'orientation, cohérente et respectueuse de la spécificité de chaque élève et de ses choix. Il concentre tous les outils relatifs à l'orientation et permet d'accompagner l'élève pas à pas dans ses démarches.

L'élaboration d'un guide relatif à l'orientation est bien inscrite dans la feuille de route du chantier. Ce guide devra être finalisé pour la fin de cette année scolaire et intégrera les principaux éléments et les principes du dispositif décretal relatif à l'approche éducative de l'orientation que j'ai soumis au gouvernement.

Quant au document thématique relatif à l'esprit d'entreprendre, le travail de compilation des attendus présents dans les référentiels est achevé. Un groupe de travail réunissant mes services, les réseaux et des acteurs de l'esprit d'entreprendre à l'école est en cours d'élaboration. Ce groupe devra contextualiser la compilation des attendus, des savoirs, savoir-faire et compétences pour que ceux-ci correspondent aux attentes des écoles, notamment dans l'identification des ressources existantes. Cet outil viendra également en aide aux opérateurs extérieurs, leur permettant d'identifier les attendus en fonction des années d'étude. Une fois que ce document thématique aura été validé par le gouvernement – au début de l'année 2024, je l'espère –, il sera mis à l'étude du Parlement avant d'être confirmé.

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Je vous remercie pour ces bonnes nouvelles, Madame la Ministre. Le travail relatif à l'élaboration des documents concernant aussi bien l'orientation que l'esprit d'entreprendre avance. Ces thématiques transversales sont essentielles. Mais c'est parfois aussi leur caractère transversal qui rend leur enseignement difficile. Il était donc nécessaire de réaliser ce guide et cette brochure thématique.

En outre, le temps presse. En effet, les nouveaux référentiels sont déjà appliqués depuis un an en première et deuxième années primaires et, depuis cette année, en troisième et quatrième années primaires. La mise à disposition de ces outils pour les équipes éducatives est donc primordiale. Je ne manquerai pas de revenir vers vous en temps voulu sur ce dossier, ainsi que sur le domaine transversal «Apprendre à apprendre et poser des choix» et sa mise en pratique concrète. Il est essentiel d'enseigner les techniques d'apprentissage aux élèves, car c'est ainsi qu'ils seront à même de faire évoluer leur perception de l'école et obtiendront de meilleurs résultats. Je suivrai l'évolution de ce dossier avec attention.

8.14 Question de Mme Stéphanie Cortisse, intitulée «Évaluation du dispositif d'encadrement différencié»

8.15 Question de M. Jean-Pierre Kerckhofs, intitulée «Efficacité de l'encadrement différencié»

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

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – En juillet 2021, le journal «*Le Soir*» avait abordé l'évaluation du dispositif d'encadrement différencié en faisant part de mes questions parlementaires à ce sujet. Après avoir mené une enquête, il a récemment publié un article qui conclut que les budgets dégagés pour les écoles à encadrement différencié ne sont pas efficaces et n'ont pas d'effet visible.

D'après vous, Madame la Ministre, le dernier rapport d'évaluation triennal déposé en mai 2021 par la Commission de pilotage du système éducatif (Copi) ne

constitue pas une évaluation valable de l'efficacité de ce dispositif. Vous ne vouliez donc pas envisager de réformer ce dispositif sur cette seule base. Selon vous, il fallait d'abord passer par une réforme de la manière d'évaluer ce dispositif. D'ailleurs, le protocole d'accord sectoriel 2021-2024 reprenait l'engagement de mener à bien cette évaluation qualitative, très attendue par les organisations syndicales notamment. Vous avez dès lors chargé votre administration de travailler à l'élaboration d'une nouvelle procédure d'évaluation qualitative.

Lors de la réunion du 6 juin dernier de notre commission, vous expliquiez qu'il s'agissait dans un premier temps de réaliser une analyse exploratoire du dispositif. Cette première étape, cruciale pour établir des bases solides pour l'évaluation, servirait également à constituer le cahier des charges en vue d'une évaluation plus approfondie par un prestataire externe. Les résultats de cette phase étaient attendus pour le 31 octobre dernier. Dans un second temps, il convenait de rédiger un cahier des charges pour le 15 novembre dernier.

L'analyse exploratoire du dispositif de l'encadrement différencié et la rédaction d'un cahier des charges ont-ils bien été menés? Quand le lancement de l'évaluation de ce dispositif par un prestataire externe aura-t-il lieu? Quand cette évaluation devra-t-elle être réalisée?

Cette évolution dans les méthodes d'évaluation ne nécessite-t-elle pas une modification décrétable? Si oui, avez-vous déjà fixé un calendrier pour ce faire? Il me semble qu'il n'existe pas à ce jour de projet de décret en ce sens.

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – Un dossier paru récemment dans *«Le Soir»* tentait de faire le point sur l'encadrement différencié. Il en ressort un premier constat: les moyens supplémentaires sont inégalement répartis entre les réseaux. Par exemple, le réseau officiel subventionné reçoit proportionnellement plus de moyens que l'enseignement libre subventionné, ce qui est une manière indirecte de montrer que l'indice socio-économique moyen des élèves des différents réseaux n'est pas identique et que l'enseignement officiel subventionné scolarise plus de jeunes issus des milieux populaires.

D'après un deuxième constat, les implantations subventionnées sont inégalement réparties sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il est assez logique que les régions économiquement défavorisées bénéficient de plus de moyens. Cependant, dans les grandes villes s'observent des différences importantes qui vont au-delà de la ségrégation géographique. Ainsi, dans la commune bruxelloise de Molenbeek-Saint-Jean, plus d'une école sur deux est aidée alors que, dans la commune voisine de Ganshoren, c'est une école sur cinq. Cela confirme les résultats d'une étude réalisée il y a plusieurs années par des chercheurs de l'Université catholique de Louvain (UCLouvain) qui montraient que la ségrégation scolaire était plus forte que la ségrégation résidentielle.

Les auteurs du dossier dressent un troisième constat: il semble très difficile de mettre en évidence les effets positifs de ce financement complémentaire accordé aux écoles qui relèvent de l'encadrement différencié, c'est-à-dire les écoles qui scolarisent particulièrement des jeunes issus des milieux populaires.

Madame la Ministre, avez-vous pris connaissance de ce dossier? Quelle analyse faites-vous de ses différents constats? Comment rendre plus efficaces les moyens dégagés pour l'encadrement différencié? Quelles leçons en tirez-vous concernant l'importance d'une meilleure régulation des inscriptions?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – J'ai effectivement pris connaissance de ce dossier paru dans la presse. Les deux premiers constats ne font que refléter la réalité socio-économique des élèves des écoles concernées. Le troisième constat correspond à celui que mes services et moi-même avons posé et qui nous a conduits à prendre la décision d'organiser une évaluation qualitative du dispositif de l'encadrement différencié.

La question relative à la répartition des moyens dégagés pour l'encadrement différencié et à leur efficacité est évoquée dans le cadre de la phase exploratoire de l'évaluation de l'encadrement différencié et sera approfondie lors de l'évaluation. Il est donc prématuré, à ce stade, de formuler des pistes d'amélioration ou de tirer de quelconques conclusions.

Quant à l'évaluation en elle-même, il s'agit d'une première en matière d'évaluation qualitative d'un tel dispositif dans l'enseignement obligatoire. Nous tenons donc, avec la Direction générale du pilotage du système éducatif (DGPSE) et la Direction de l'encadrement différencié (DED), à accorder une attention toute particulière à la méthodologie proposée, ce qui implique de ne pas agir dans la précipitation et ce qui ne semble par ailleurs pas aller à l'encontre du prescrit légal actuel.

Dans un premier temps, nous attendons l'analyse exploratoire du dispositif. L'administration m'a informée que cette analyse était en cours de finalisation et devrait être remise à mon cabinet au plus tard à la fin du mois de novembre. La rédaction du cahier des charges aura ensuite lieu rapidement afin d'entamer la procédure de marché public permettant de désigner le prestataire externe. Sur cette base, ce dernier pourra démarrer ses travaux au plus tard dans le courant du deuxième trimestre 2024.

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Je prends note du retard annoncé. Selon les chiffres publiés dans le journal *«Le Soir»* au début du mois de novembre, les bénéfices réels des moyens dégagés – notamment par l'encadrement différencié – par rapport au retard scolaire restent à démontrer. Les indicateurs semblent empirer d'année en année dans les écoles en encadrement différencié. Cela renforce la nécessité d'une évaluation qualitative poussée des effets de ce dispositif en vue de son amélioration.

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – L’encadrement différencié est un «pis-aller» et ne devrait pas exister. Les écoles devraient être socialement mixtes, avec beaucoup moins d’inégalités.

Actuellement, l’encadrement différencié est absolument nécessaire. Cependant, il vaudrait mieux affiner les diagnostics et encore améliorer le dispositif. Si nous voulons nous en passer, nous ne pourrions pas éviter le débat sur la régulation et l’organisation des inscriptions. Le groupe PTB est favorable au principe de la place «proposée» et non «imposée». Selon nous, il s’agirait d’organiser beaucoup plus tôt les inscriptions, dès le début de l’enseignement obligatoire et non au début de l’enseignement secondaire.

8.16 Question de Mme Stéphanie Cortisse, intitulée «Financement et encadrement des écoles qualifiantes avec l’arrivée du nouveau tronc commun»

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Le nouveau tronc commun entrera déjà en vigueur en première année secondaire dès 2026. Lors de mes récentes visites dans des écoles de l’enseignement qualifiant, j’ai été informée de certaines problématiques, qui s’ajoutent à celle relative à l’emploi et à la requalification des enseignants.

La troisième année secondaire de l’enseignement qualifiant sera supprimée et intégrée à l’enseignement général, conformément au nouveau tronc commun allongé. Cela entraînera une perte de subventions pour les écoles techniques et professionnelles. Cela inquiète beaucoup les directions et les pouvoirs organisateurs de ces écoles, surtout s’ils ont contracté de gros emprunts pour effectuer des travaux et si le remboursement de ces emprunts nécessite de conserver les subventions actuelles. Certaines écoles qui ne dispensent un enseignement secondaire général qu’à partir de la troisième année sont dans une situation identique.

Par ailleurs, l’encadrement des établissements d’enseignement qualifiant sera également affecté, étant donné que les postes de chef d’atelier y sont attribués sur la base d’un coefficient relatif au nombre d’élèves.

Madame la Ministre, avez-vous déjà planché sur ces deux problématiques? Quelles solutions envisagez-vous pour le financement et l’encadrement des écoles qui perdront une année d’enseignement avec l’arrivée du nouveau tronc commun? Quand communiquerez-vous ces solutions aux écoles concernées?

Mme Caroline Désir, ministre de l’Éducation. – L’arrivée du tronc commun en troisième année de l’enseignement secondaire induira d’importants changements pour les écoles mixtes et celles s’inscrivant uniquement dans l’enseignement qualifiant. Les travaux en la matière sont en cours, à travers trois axes principaux.

Le premier est le chantier n° 2 du Pacte pour un enseignement d’excellence. Dans ce chantier consacré au tronc commun, un projet est spécifiquement dédié aux

questions relatives au calcul de l'encadrement et du nombre total de périodes professeurs (NTTP) dans le degré secondaire inférieur.

Le deuxième axe concerne les travaux d'organisation des cellules de reconversion. Ces travaux portent sur toutes les problématiques liées à l'emploi et à la requalification des enseignants. Certains points doivent encore être approfondis, discutés et tranchés, notamment les modalités d'accompagnement des membres du personnel et le périmètre d'intervention des différents acteurs. Je suis bien consciente que cela génère de l'inquiétude chez les acteurs concernés et il est donc important que nous définissions les grandes lignes avant l'instauration d'un nouveau gouvernement.

Le troisième axe concerne les orientations qui seront issues du groupe de travail relatif à l'après-tronc commun. Elles permettront de mieux percevoir la meilleure articulation possible entre le tronc commun et les filières qualifiantes.

Concernant les écoles de l'enseignement général qui sont confrontées à des difficultés similaires, c'est une problématique qui relève davantage des compétences du ministre Daerden, chargé des bâtiments scolaires.

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Beaucoup d'établissements, qu'ils relèvent de l'enseignement qualifiant ou de l'enseignement général, ont contracté des emprunts en se basant sur les subventions qu'ils recevaient. Or, leur troisième année secondaire sera supprimée et leurs subventions seront réduites. Que cette problématique relève du ministre Daerden ou de vous-même, Madame la Ministre, le gouvernement doit s'intéresser à ces écoles pour qu'elles puissent rembourser leur prêt. J'espère que vous y travaillerez. Si vous le souhaitez, je vous transmettrai les cas concrets dont j'ai connaissance.

8.17 Question de M. Sadik Köksal, intitulée «École comme lieu de conscientisation, de repérage et de lutte contre l'inceste»

M. Sadik Köksal (MR). – Selon une étude française de 2020, entre 5 et 10 % des adultes déclarent avoir été victimes d'inceste pendant leur enfance, soit deux enfants par classe. Les chiffres de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) sont encore plus alarmants: l'inceste concerne 20 à 24 % des petites filles et 5 à 11 % des petits garçons. Sur un million d'enfants scolarisés en Fédération Wallonie-Bruxelles, entre 50 000 et 60 000 pourraient donc être victimes d'inceste.

Au mois de janvier 2021, la publication du livre de Camille Kouchner, *«La Familia grande»*, a ouvert la voie à une vague de témoignages d'une ampleur telle que le président Macron a immédiatement annoncé des mesures visant à prévenir et à dépister ces violences, à accompagner la libération de la parole et à réparer les dégâts psychologiques. Il a notamment proposé le remboursement intégral des soins psychologiques aux victimes d'inceste. En outre, la Commission indépendante sur l'inceste et les violences sexuelles faites aux enfants (Ciivise) a été créée; son mandat est supposé prendre fin en ce mois de novembre.

Deux ans après sa création, la Ciivise annonce avoir reçu 27 000 témoignages. Seule une victime sur cinq déclare avoir saisi la justice et 13 % de ces plaintes ont abouti à une condamnation de l'agresseur; 13 % de ces victimes disent avoir révélé ce qu'elles avaient vécu et 8 % indiquent avoir reçu un accueil positif de leur confident ou des autorités quand elles ont dénoncé les faits. Et même quand elles ont été crues, la moitié des victimes seulement affirment avoir été protégées et soignées. Les faits d'inceste ont aussi des conséquences graves sur la santé des victimes: 40 % d'entre elles souffrent de problèmes d'addiction à la drogue ou à l'alcool et la moitié ont développé des troubles alimentaires. En revanche, 62 % des victimes qui ont été protégées ne rapportent aucun impact sur leur santé physique.

L'inceste est un enjeu de santé publique. La lutte contre ce fléau qui brise la vie d'enfants devrait être notre priorité à tous. L'inceste revient à réduire un enfant en esclavage. Trop souvent, la dimension sexuelle brouille notre regard sur cette relation: l'inceste n'est pas une question de pulsion, mais de pouvoir. Malheureusement, en Fédération Wallonie-Bruxelles, peu – voire pas – de démarches ou de réflexions sont entreprises pour lutter spécifiquement contre l'inceste, dont les conséquences sont aussi nombreuses que ravageuses.

Madame la Ministre, peut-on avoir un aperçu des formations ou des journées pédagogiques sur cette thématique et qui sont destinées au corps enseignant? Avez-vous connaissance de l'existence de projets, voire d'animations dispensées dans les établissements du réseau Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) de l'enseignement fondamental, secondaire et spécialisé? Avez-vous réfléchi à la possibilité de transposer le dispositif créé par l'association française Les Papillons qui lutte contre toutes les formes de maltraitances faites aux enfants, y compris l'inceste? Si ce n'est pas le cas, pourquoi n'envisageriez-vous pas cette piste? Cette idée peu coûteuse porte ses fruits. Ne perdons pas de vue que le harcèlement comme l'inceste abîment, tuent parfois, et empêchent aussi d'apprendre.

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – L'inceste, à l'instar des violences liées à des actes sexuels non consentis, est encore malheureusement un tabou qui concerne une partie des jeunes belges. Cependant, les langues se délient. Je pense par exemple aux témoignages bouleversants de Camille Kouchner dans son livre «*La familia grande*», ou encore à ceux d'Emmanuelle Béart dans son documentaire «*Un silence si bruyant*». Plus récemment, Neige Sinno revient aussi sur des faits d'inceste dans son roman absolument poignant «*Triste Tigre*».

Il est donc capital d'apprendre aux enfants à respecter leur corps et à le faire respecter; de leur apprendre à reconnaître les situations potentiellement dangereuses et de leur faire prendre conscience de l'existence des différentes formes de violence, en ce compris des comportements incestueux. Ces apprentissages constituent la base des mesures de protection que l'on peut offrir aux élèves et qui

leur permettront de savoir quoi faire et à quelles personnes de confiance s'adresser. Il est pour cela indispensable que la communauté éducative et les intervenants de première ligne soient sensibilisés, outillés et formés.

En l'occurrence, la généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) prend tout son sens et s'inscrit au cœur même de cette prévention. Les animations EVRAS donnent aux élèves des clés de compréhension qui leur apprennent à se respecter, comprendre la notion de consentement, etc. Ces animations peuvent participer à l'information, à la détection, voire provoquer la prise en charge d'une situation problématique avec les relais de l'école et des centres PMS. Je rappelle aussi que des associations et des centres de planning familial ont été labélisés et subventionnés pour intervenir dans l'ensemble des écoles.

M. Sadik Köksal (MR). – Madame la Ministre, je ne sais pas si les animations EVRAS auxquelles vous faites allusion apportent une réelle réponse à la problématique bien spécifique de l'inceste étant donné qu'elles existent déjà depuis une décennie.

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – C'est bien le cas dès lors que l'on y évoque concrètement les notions de consentement, d'intégrité physique et de respect de son corps. On peut donc parler de prévention.

M. Sadik Köksal (MR). – Eu égard à cesdites animations, je vous ferai sans doute parvenir prochainement une question écrite pour savoir si des témoignages relatifs à l'inceste ont permis de faire remonter certains cas et de les quantifier. En effet, lorsqu'on proclame que les langues se délient, c'est surtout le cas en France. En effet, au début de votre réponse, vous affirmez qu'il s'agit malheureusement encore d'un sujet tabou en Belgique. Je pense donc que le modèle français pourrait nous inspirer en Belgique francophone.

8.18 Question de M. Matthieu Daele, intitulée «*Organisation des classes DASPA (dispositif d'accueil et de scolarisation de primo-arrivants et assimilés)*»

M. Matthieu Daele (Ecolo). – Une initiative très intéressante a vu le jour dans l'arrondissement de Verviers. Elle regroupe des représentants des centres d'accueil, des écoles qui organisent un dispositif d'accueil et de scolarisation de primo-arrivants (DASPA), des tuteurs de mineurs étrangers non accompagnés (MENA) et des CPAS qui organisent des initiatives locales d'accueil (ILA). Cette initiative porte le nom de *task force* Jeunes Primos. Elle était initialement nommée *task force* ME(N)A, mais a souhaité élargir son champ d'action au-delà des seuls MENA. L'initiative est portée par le Centre régional verviétois pour l'intégration (CRVI), *People's Place* et l'instance bassin enseignement qualifiant-formation-emploi (IBEFE) de Verviers.

Le premier objectif était de mettre en réseau tous les acteurs en lien avec les jeunes primo-arrivants, qu'ils soient des MENA ou non, et de décloisonner les différents secteurs concernés. La concertation qui a suivi a débouché sur plusieurs revendications, dont l'une se réfère aux aménagements des classes DASPA.

La *task force* Jeunes Primos constate que la durée du parcours dans un DASPA est de dix-huit mois, avec un prolongement possible de six mois pour les jeunes non alphabétisés dans leur langue maternelle – un test est réalisé à cet effet dès l'arrivée en DASPA. Après ce laps de temps, les jeunes doivent intégrer l'enseignement dit traditionnel.

Pour les jeunes qui ont été scolarisés dans leur pays d'origine, leur maîtrise de la langue française à la fin de leur parcours en DASPA est souvent insuffisante pour réussir dans l'enseignement traditionnel. Quant à ceux qui n'ont pas été scolarisés dans leur pays d'origine, ils n'atteignent jamais les exigences de connaissances en français pour poursuivre leur parcours d'apprentissage sereinement.

La *task force* estime donc que, pour permettre une parfaite intégration des jeunes inscrits dans ces DASPA, la durée du parcours doit être plus flexible. Selon elle, il convient de laisser au conseil de classe ou au conseil d'intégration la liberté de la prolonger au-delà de dix-huit ou vingt-quatre mois. De plus, après l'intégration dans l'enseignement traditionnel, un accompagnement de quelques heures par semaine permettrait de pallier les difficultés liées au vocabulaire spécifique, notamment dans l'enseignement qualifiant.

Par ailleurs, sur le plan des moyens, il existe plusieurs formules pour calculer les heures dégagées par les écoles pour faire fonctionner les DASPA. Si une école souhaite consacrer des heures de coordination pour les DASPA, elle doit les prendre sur fonds propres. Actuellement, ce sont des agents subventionnés par des fonds européens, notamment le fonds Asile, migration et intégration (*Asylum, Migration and Integration Fund*, AMIF), qui aident parfois à ce travail de coordination ou ce sont alors les écoles qui font le choix de dégager des heures du nombre total de périodes professeurs (NTPP).

De plus, le calcul d'heures attribuées au DASPA se fait en janvier et octobre. Le forfait et les heures de type 0,4 font l'objet d'un calcul supplémentaire au mois d'octobre. À ce moment, elles peuvent être revues à la hausse ou à la baisse. Ce calcul d'heures en octobre laisse un certain flou dans les heures qui peuvent être attribuées: soit la direction anticipe en comptant sur un nombre supérieur d'heures et elle sera pénalisée pour son établissement, soit elle anticipe en comptant sur un nombre inférieur d'heures et elle perd alors ces heures de fonctionnement. L'encadrement des élèves de DASPA pourrait être meilleur si les écoles pouvaient stabiliser la situation plus tôt.

Rendre structurelles ces heures de coordination, donner aux écoles des heures de coordination en fonction d'un système équivalent à celui du forfait DASPA, supprimer le comptage d'octobre à la baisse par rapport à celui de janvier, permettre aux écoles de garantir leur cadre minimal dès la rentrée scolaire ou encore permettre aux enseignants en DASPA d'assurer des heures de suivi pour les jeunes intégrés en étendant la durée à au moins deux ans et demi, voire trois ans, seraient, selon la *task force*, autant de solutions qui permettraient aux établissements scolaires de fonctionner sereinement.

Un autre constat porte sur l'intégration des jeunes qui ont suivi cette voie. À la fin du parcours dans le DASPA, le conseil de classe, alors appelé conseil d'intégration, fournit au jeune un procès-verbal d'admission pour un type et une année d'enseignement. Ce procès-verbal d'admission ne peut jamais être modifié. Or, plusieurs facteurs influencent la capacité des jeunes à entrer dans les apprentissages. Ils ont souvent subi des traumatismes pendant leur trajet migratoire. De plus, ils sont soumis à diverses pressions pendant leur procédure sur le territoire belge. Les vacances peuvent être source de sursaut ou de déclin dans l'apprentissage du français. Un autre constat est l'extrême difficulté de ces jeunes intégrés dans des classes pour réussir certains cours qu'ils n'ont jamais suivis et qui font pourtant partie du cursus obligatoire en Belgique.

Pour ce qui est du cours de français, le niveau des élèves belges est bien au-dessus de celui des élèves issus du DASPA. Les jeunes intégrés dans des classes sont encadrés par des professeurs qui n'ont souvent aucune connaissance du parcours en DASPA et des difficultés liées à celui-ci. Ils sont souvent démunis face à ces jeunes qui n'ont parfois que quelques mois de scolarité derrière eux et qui ont besoin d'une approche spécifique et d'une différenciation des contenus et des méthodes.

Face à ces constats, la *task force* Jeunes Primos de Verviers propose plusieurs solutions. Premièrement, jusqu'après six mois d'intégration, il faudrait pouvoir refaire un ajustement, si nécessaire, à la lumière des expériences vécues par le jeune, et ce, même s'il a changé d'établissement scolaire, en organisant un conseil d'intégration par exemple dans l'école fréquentée. Deuxièmement, des aménagements raisonnables comme ceux rendus légaux pour les élèves présentant des troubles d'apprentissage devraient être possibles, en concertation avec les différents acteurs de l'enseignement – direction, enseignants, PMS. Troisièmement, donner des moyens à ceux qui accueillent des élèves sortant du DASPA semble indispensable, avec une attention particulière pour les centres d'éducation et de formation en alternance (CEFA), où beaucoup de jeunes sont intégrés. Pour ces derniers, l'obligation de trouver un travail avant l'âge de 18 ans est une contrainte qu'il serait intéressant d'assouplir. Quatrièmement, il faut exiger une formation accrue des enseignants du DASPA, par des formateurs compétents en la matière. Cinquièmement, il convient de privilégier des DASPA avec un nombre d'élèves plus élevé pour fédérer les ressources au sein d'un même établissement, sur le modèle déjà existant des écoles qui collaborent déjà afin de développer une

vraie expertise des établissements et une mutualisation des moyens et expériences.

Madame la Ministre, voilà un beau menu dressé par une *task force* qui a bien travaillé. Je n'en suis que le modeste porte-parole auprès de vous aujourd'hui. Pouvez-vous lui donner votre positionnement face à ses constats? Par ailleurs, comment accueillez-vous les recommandations formulées dans son rapport?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Parmi les remarques formulées par la *task force* Jeunes Primos, certaines portent sur la durée du parcours en DASPA et sur la flexibilité qui serait nécessaire pour s'adapter aux réalités de terrain. En réalité, une telle flexibilité a déjà été instaurée depuis l'année scolaire 2022-2023: en effet, en vertu de l'article 80 du décret du 24 février 2022 modifiant et adaptant certaines dispositions en matière d'enseignement obligatoire et non obligatoire, «le calendrier prévu peut être aménagé pour les élèves primo-arrivants non alphabétisés sans toutefois pouvoir déroger au minimum de 18 périodes par semaine après 18 mois en DASPA». Dès lors, la durée de l'intégration est déjà flexible et laisse une marge d'appréciation au conseil d'intégration, dont je rappelle qu'il ne s'agit pas d'un équivalent du conseil de classe.

D'autres questions portent sur les heures de coordination et sur les comptages d'élèves permettant de calculer les périodes. La règle prévoit qu'un DASPA bénéficie de trois types de périodes professeurs: les périodes issues du NTPP, qui sont calculées selon les mêmes règles que pour les autres catégories de comptage, les périodes complémentaires 0,4 et les périodes forfaitaires. Ces trois catégories peuvent être consacrées à la coordination des DASPA. Par ailleurs, le fonds AMIF, qui prévoit des moyens supplémentaires pour l'accompagnement psychosocial des élèves en DASPA, permet de construire des partenariats entre les écoles et des acteurs spécialisés dans le suivi psychosocial. Dans ce cadre, l'AMIF permet aussi l'engagement d'un coordinateur pédagogique.

Concernant les comptages à la hausse ou à la baisse, le nombre de périodes forfaitaires ou complémentaires est bien déterminé sur la base d'un comptage effectué le 30 septembre. Le législateur prévoit un ajustement de l'encadrement à la date du 15 janvier de l'année scolaire concernée uniquement en cas de hausse du nombre d'élèves. L'encadrement ne peut être revu à la baisse que si l'école ne scolarise plus aucun élève primo-arrivant ou assimilé à la date du 15 janvier.

Quant à l'intégration des jeunes à la fin de leur parcours en DASPA, il convient de nuancer le caractère fermé du procès-verbal d'admission: celui-ci doit prévoir toutes les formes, sections et orientations d'études que l'élève peut rejoindre. Le choix multiple étant admis, il est possible de sélectionner plusieurs formes ou sections afin de ne pas bloquer l'élève dans son parcours.

Par ailleurs, le législateur prévoit déjà une possibilité de convention de partenariat, notamment avec le centre PMS, afin de soutenir la prise en charge multidisciplinaire des élèves ayant vécu des traumatismes. Ces mêmes partenariats permettent également de travailler avec une école partenaire qui, par exemple, organise un CEFA. Enfin, je demanderai à mes services de contacter les porteurs de cette réflexion et, au besoin, je ferai part de ces éléments aux instances de monitoring et de suivi des DASPA en vue d'une évaluation approfondie.

M. Matthieu Daele (Ecolo). – Madame la Ministre, votre réponse n'est pas exhaustive, mais je ne vous en demandais pas tant. Les questionnements sont multiples. Je vous adresserai certainement une question écrite pour approfondir certains points.

J'accueille positivement votre volonté de rentrer en contact avec la *task force* Jeunes Primos. C'est une belle reconnaissance pour ce groupe, qui a le grand mérite de réunir tous les acteurs concernés, de structurer leurs constats de terrain et de faire des propositions. Il restera à déterminer quelles propositions sont réalisables, mais l'initiative est à saluer. Personnellement, je trouve qu'elle donne une réelle plus-value à l'arrondissement de Verviers. J'encourage d'ailleurs d'autres acteurs, dans d'autres arrondissements, à faire la même chose. Mettre les acteurs en réseau permet d'améliorer l'accueil et la coordination autour des jeunes de l'arrondissement de Verviers et d'avoir des revendications claires. Lorsque ces revendications sont entendues, cela contribue à améliorer les choses partout. Le dialogue va se poursuivre et je vous en remercie, Madame la Ministre.

8.19 Question de Mme Hélène Ryckmans, intitulée «Labélisation des opérateurs EVRAS (éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle)»

Mme Hélène Ryckmans (Ecolo). – Madame la Ministre, si nous sommes revenus en long et en large sur les aspects du guide de référence des animations d'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS), il est un sujet que nous avons moins évoqué jusqu'à présent: la labélisation des opérateurs. Pourtant, avec la généralisation du protocole, sa budgétisation, les deux séances obligatoires lors de la scolarité et le guide de référence, la labélisation est une des réelles avancées du décret du 7 septembre 2023 portant assentiment à l'accord de coopération du 7 juillet 2023 entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française relatif à la généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle.

Le groupe Ecolo avait mis ces points en exergue et demandé des garanties de qualité et de pertinence pour les opérateurs qui assureraient ces animations. En effet, la labélisation des opérateurs permettra aux établissements scolaires de s'assurer que les animations proposent bien des activités destinées à la prévention, la sensibilisation et l'information des jeunes en fonction de leur âge et loin

de tout autre objectif d'influence, qu'elle soit commerciale, idéologique ou dogmatique.

Il paraît logique que les centres de planning familial soient les premiers concernés au vu de leur expertise dans ce domaine. Toutefois, d'autres types d'opérateurs avaient-ils demandé une labélisation? Avez-vous connaissance de l'ampleur des demandes de certification? Comment se déroule cette étape cruciale vers une EVRAS de qualité? L'offre est-elle suffisante en Fédération Wallonie-Bruxelles pour couvrir les demandes des écoles? Comment se passe la mise en réseau entre les opérateurs labélisés et les établissements scolaires? En d'autres termes, l'opérationnalisation du nouveau protocole d'EVRAS se déroule-t-elle comme prévu?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Madame la Députée, le suivi de la mise en œuvre opérationnelle de l'accord de coopération est effectif. Nous avons tenu plusieurs réunions aux côtés des cabinets régionaux, avec les fédérations de centres de planning familial, pour faciliter la bonne compréhension des objectifs et de ce qui est désormais attendu du secteur. Les plannings sont donc aujourd'hui bel et bien organisés pour assurer les animations obligatoires dans les écoles. En effet, d'autres opérateurs associatifs labélisés peuvent également participer à l'objectif, tout comme les centres PMS et les services de promotion de la santé à l'école (PSE).

Les opérateurs associatifs qui disposaient déjà d'une reconnaissance peuvent d'ores et déjà se rendre dans les écoles. Les nouveaux sont candidats au label. Je vous invite à adresser une question à la ministre Bertieaux en ce qui concerne le nombre de demandes introduites et de labels accordés, car ces questions sont du ressort du service de la jeunesse.

Mme Hélène Ryckmans (Ecolo). – Je m'adresserai donc à Mme Bertieaux pour connaître la situation de ces nouveaux opérateurs candidats à la labélisation. L'objectif est qu'ils soient assez nombreux, qu'ils aient la possibilité de se mettre en réseau et d'agir en concertation, qu'ils puissent se renforcer et, le cas échéant, pallier le déficit de l'un ou de l'autre pour que ces animations d'EVRAS aient lieu dans toutes les écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles.

8.20 Question de M. Jean-Philippe Florent, intitulée «Rues scolaires et accord de coopération relatif à l'éducation à l'environnement, à la nature et au développement durable»

M. Jean-Philippe Florent (Ecolo). – Madame la Ministre, l'association Les Chercheurs d'air, qui milite pour améliorer la qualité de l'air, a sorti une étude permettant de mettre en avant le potentiel énorme des rues scolaires à Bruxelles. Selon cette association, 400 écoles pourraient facilement et rapidement bénéficier d'une rue scolaire.

Nous revenons sans cesse vers vous sur cette question parce que les bénéfices sont indéniables et nombreux: amélioration de la sécurité des enfants, accélération du

transfert modal, diminution des accidents, amélioration de la qualité de l'air, entre autres. Il ressort des exemples sur le terrain que c'est dans les écoles où direction, corps professoral et associations de parents sont déterminés et volontaires que l'installation des rues scolaires réussit. Les écoles disposent donc d'un véritable levier d'action.

Cette question demande la collaboration des entités régionales avec la Fédération Wallonie-Bruxelles. C'est le cas également pour d'autres sujets sur lesquels nous revenons souvent, comme les cantines durables, l'école du dehors ou encore l'appel de nombreux enseignants à développer un enseignement à la hauteur de l'urgence climatique. Il s'agit de matières *a priori* fort différentes, mais elles ont au moins un grand point commun: elles requièrent une collaboration étroite entre les différents niveaux de pouvoir. Je pense à l'accord de coopération liant la Communauté française aux deux Régions.

Madame la Ministre, comment les directions et les associations de parents sont-elles encouragées et outillées à la mise en œuvre d'une rue scolaire? Quelles impulsions sont-elles données à cette initiative, tant à Bruxelles qu'en Wallonie? Ne pourrait-on pas en faire une formidable impulsion pédagogique et de sécurité routière? Sans parler de la qualité de l'air autour des écoles.

Par rapport à l'accord de coopération, quel état des lieux pouvez-vous faire de cet outil juridique? Je vous communique ici l'un des messages centraux du Forum des Jeunes concernant l'éducation à l'environnement, daté de décembre 2022. D'après lui, il est urgent de prendre des mesures politiques fortes pour renforcer la place de l'éducation relative à l'environnement dans l'enseignement, depuis le plus jeune âge et de manière transversale. Comment cet accord de coopération peut-il être amélioré en vue de satisfaire cette demande? Où en sont les travaux autour de l'accord? Selon quel calendrier s'organisent-ils? Quelles perspectives pouvez-vous dessiner pour cet accord de coopération durant la prochaine législature?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Monsieur le Député, la thématique des rues scolaires est effectivement liée à l'éducation à la mobilité et à la sécurité routière (EMSR). Celle-ci a notamment pour objectif d'exercer les élèves à opérer les choix de mobilité les plus pertinents en fonction de leurs besoins, de leur contexte de vie et des enjeux sociaux et environnementaux de notre société. Cette préoccupation n'est pas neuve et a mené à la conclusion d'un accord de coopération en 2016 entre la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Région wallonne et la Région de Bruxelles-Capitale.

Cette initiative est articulée entre les différentes administrations des Régions et l'Administration générale de l'enseignement (AGE). Elle vise à contribuer à la promotion, au soutien et à la mise en œuvre de projets visant l'EMSR dans les écoles. Chaque année, l'AGE édite à cette fin une circulaire reprenant les différentes initiatives et outils destinés à des séquences d'apprentissage avec leurs

élèves. La circulaire rappelle également que l'EMSR peut développer des compétences et amener à une réflexion sur la notion de mobilité citoyenne.

Je souligne néanmoins que, si l'initiative peut venir des établissements scolaires, la création d'un projet de rues scolaires est du ressort du gestionnaire de voiries et nécessite une collaboration étroite avec tous les acteurs concernés – police, sociétés de transport, services de prévention, etc. –, même si cela est très rodé et très forcé par les Régions et les communes.

L'accord de coopération relatif à l'EMSR est l'outil spécifiquement adéquat pour garantir cet échange vivant d'informations et d'expériences. En vertu de cet accord, un comité de pilotage se concerte chaque année afin de définir les thématiques à diffuser. Pour ma part, il me semble essentiel de continuer à assurer un suivi qualitatif des initiatives des écoles. Pour cette raison, les synergies avec les Régions se doivent d'être poursuivies et promues, notamment grâce au site www.enseignement.be, dont la partie réservée à la mobilité et la sécurité routière a été revue.

M. Jean-Philippe Florent (Ecolo). – Je vous rejoins sur un point, Madame la Ministre. Je pense que cet accord de coopération et les actions qu'il peut permettre de mener méritent de bénéficier d'une meilleure communication au sein des écoles.

Vous ne m'avez pas répondu sur l'avenir de cet accord lors de la prochaine législature. A-t-on déjà entamé un processus de réflexion qui permettrait de le promouvoir? Je pense que c'est un très bon accord, mais qu'il mérite d'être amélioré. Les acteurs de terrain, c'est-à-dire les associations en tout genre, partagent mon avis et se demandent ce que l'accord pourra encore nous apporter.

8.21 Question de Mme Marie Borsu, intitulée «Prévention de l'antisémitisme par l'éducation»

Mme Marie Borsu (Ecolo). – Voici une question que je préférerais ne pas devoir poser. Depuis l'attentat terroriste du 7 octobre commis par le Hamas et la réponse – qui contrevient au droit international – donnée par Israël à cette attaque, les signalements pour antisémitisme sont en forte hausse en Belgique. Unia, le Centre interfédéral pour l'égalité des chances, a ainsi reçu une cinquantaine de signalements sur une période d'un mois, là où, en 2022, quatre à cinq signalements étaient recensés en moyenne. Si l'antisémitisme est une menace concrète pour la sécurité des communautés juives, comme toutes les formes d'intolérance et de discrimination, il est aussi une menace pour notre vivre-ensemble et notre cohésion sociale.

Lors de la présentation de son rapport annuel 2022, Unia a déjà apporté un certain nombre d'informations complémentaires. J'ai par ailleurs interrogé hier le ministre Daerden, chargé de l'Égalité des chances à ce sujet. Ma collègue, Mme

Ryckmans, a quant à elle interrogé le ministre-président. En effet, la réponse apportée à cette question doit être globale et permettre d'actionner tous les leviers possibles relevant des différentes compétences.

Madame la Ministre, l'école, dont vous avez la charge, est le réceptacle de tous ces discours, mais elle est aussi un des instruments qui doit être utilisé pour combattre l'antisémitisme: la prévention de l'antisémitisme doit passer par l'éducation. L'UNESCO dispose d'un guide intitulé «*Prévenir l'antisémitisme par l'éducation*». On y retrouve, de manière complète, à la fois les principes qui doivent guider les professionnels pour prévenir l'antisémitisme, les thèmes à aborder comme la sensibilisation aux stéréotypes antisémites, l'enseignement de l'histoire de l'Holocauste ou encore la prévention de l'antisémitisme par l'éducation aux médias et à l'information, ainsi que des modalités intéressantes comme la visite de lieux mémoriels ou des partenariats avec la société civile.

Madame la Ministre, connaissez-vous ce guide publié par l'UNESCO? Pouvez-vous nous détailler la manière dont les différentes recommandations qu'il contient sont intégrées dans notre enseignement? Par ailleurs, des ressources spécifiques à la prévention de l'antisémitisme sont-elles disponibles sur les plateformes de partage comme e-classe? Qu'en est-il de la formation continue des enseignants?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Qu'ils prennent la forme d'antisémitisme, de racisme, de haine envers les personnes lesbiennes, gays, bissexuelles, transgenres, queers, intersexes et asexuelles (LGBTQIA+) ou de misogynie, les discriminations et les discours de haine n'ont pas leur place à l'école. C'est pourquoi la lutte contre l'intolérance et les discriminations par la promotion du dialogue et du respect doit rester une priorité absolue.

C'est dans le même état d'esprit que l'UNESCO a élaboré des outils pédagogiques pour lutter contre l'antisémitisme, reconnaissant que les équipes éducatives peuvent jouer un rôle crucial à cet égard. Voici près d'un an que j'ai sollicité l'UNESCO et l'Union européenne et que la candidature de la Fédération Wallonie-Bruxelles à l'établissement d'un partenariat a été acceptée. Une proposition de plan d'action a été transmise en vue d'établir une collaboration à long terme basée sur le soutien à un cycle pérenne de formation continuée et à l'implémentation de ressources pédagogiques éprouvées destinées aux équipes éducatives.

Ces avancées viendront renforcer la dynamique lancée par la réforme des référentiels du tronc commun où non seulement une place sera bel et bien spécifiquement accordée aux questions de racisme et de discrimination, mais où la Shoah sera formellement étudiée dès la troisième année de l'enseignement secondaire par l'ensemble des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Quant aux enseignants, plusieurs formations sont d'ores et déjà organisées par l'Institut interréseaux de la formation professionnelle continue (IFPC). Elles vi-

sent à renforcer la conscientisation de l'existence de stéréotypes et préjugés, racines de la ségrégation et de la discrimination. L'une d'entre elles, organisée par le CEJI, offre des outils et des méthodes participatives afin de mieux comprendre le judaïsme et les manifestations contemporaines de l'antisémitisme.

En outre, à travers sa plateforme pédagogique en ligne e-classe, la Fédération Wallonie-Bruxelles a tenu à doter ces enseignants d'outils variés et nombreux. Plus de 150 ressources sont mises à disposition. Celles-ci portent sur les thématiques liées à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme, la xénophobie, les stéréotypes raciaux, le devoir de mémoire ou le dialogue interculturel.

L'investissement de la Fédération Wallonie-Bruxelles dans la lutte contre les discriminations et le racisme trouve notamment ses fondements législatifs dans le décret du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination et le décret du 8 mars 2018 relatif à la promotion de la citoyenneté et de l'interculturalité.

Le récent plan de lutte contre le racisme 2023-2026 est une évolution de plus. À cet égard, la formation continuée fait partie des objectifs portés par le plan. Une des actions de l'enseignement vise à renforcer l'instruction des orientations de formations et thèmes de formations sur les thèmes de l'analyse et de la déconstruction des stéréotypes ou encore de l'analyse des inégalités scolaires et de la construction des apprentissages.

Mme Marie Borsu (Ecolo). – Je sais que cette thématique vous tient à cœur, Madame la Ministre. Je vous remercie d'avoir fait un pas vers l'UNESCO et l'Union européenne pour établir ce partenariat de partage de ressources pédagogiques et de formations. Ces outils sont importants; il faut continuer à les partager et faire en sorte que les enseignants s'en emparent. Ils doivent être multiples, laissant ainsi le choix à chaque école et à chaque enseignant de la porte d'entrée qui correspond le mieux à son public.

Les compétences de la Fédération Wallonie-Bruxelles sont en première ligne. Nous devons assurer la sérénité et la sécurité de tous nos jeunes.

9 Ordre des travaux

Mme la présidente. – Les questions orales à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Congés, absences et disponibilités des membres du personnel enseignant, du personnel auxiliaire d'éducation et du personnel administratif», de Mme Mathilde Vandorpe, intitulée «Allongement du congé de paternité pour les membres du personnel de l'enseignement, du personnel technique des centres PMS, des centres de formation de l'État et des services de l'inspection et du personnel administratif et ouvrier des écoles (PAPO)», de M. Mourad Sahli, intitulée «Rôle de l'école dans la réduction des inégalités dans le domaine du numérique», de M. Jean-Philippe Florent, inti-

tulée «Choix de l'une des deux langues nationales comme première langue moderne», de M. Jean-Pierre Kerckhofs, intitulées «Règlements d'ordre intérieur (ROI) discriminants», «Évolution du guide pour l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS)» et «Suite des violences policières dans une école», de M. Michaël Vossaert, intitulée «*Screening* sur la radicalisation dans les écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles», et de M. François Desquesnes, intitulée «Qualité de l'eau de distribution dans les écoles et les cantines scolaires», sont retirées.

Les questions orales à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, de M. André Antoine, intitulées «Participation des établissements scolaires au *Greenpower Challenge* et promotion des filières STIM (science, technologie, ingénierie et mathématiques)», «Contrôle des accès et sorties pour les garderies scolaires» et «Soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles au tutorat», et de M. David Weytsman, intitulée «Problèmes des enfants non admis dans les écoles secondaires du nord-ouest de Bruxelles», sont reportées.

Voilà qui clôt l'heure des questions et interpellations.

– *L'heure des questions et interpellations se termine à 15h45.*