

Commission de l'Éducation du
PARLEMENT
DE LA
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2023–2024

13 FÉVRIER 2024

COMPTE RENDU INTÉGRAL

SÉANCE DU MARDI 13 FÉVRIER 2024 (MATIN)

TABLE DES MATIÈRES

1 Questions orales à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation (article 82 du règlement)	5
1.1 Question orale de M. Michaël Vossaert à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Lutte contre le harcèlement scolaire»	5
1.2 Question orale de M. Nicolas Janssen à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Prévention du harcèlement scolaire dans les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles»	5
1.3 Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Suivi des interventions des agents des centres PMS et des psychologues de première ligne de l'État fédéral»	9
1.4 Question de Mme Stéphanie Cortisse, intitulée «Suivi du décret aménageant la fin de carrière des directions»	10
1.5 Question de Mme Stéphanie Cortisse, intitulée «Contrôle renforcé du respect de l'obligation scolaire à la suite de la réforme des rythmes scolaires annuels»	12
1.6 Question de Mme Stéphanie Cortisse, intitulée «Aides aux écoles toujours affectées par les inondations de juillet 2021 pour l'année scolaire 2024-2025»	14
1.7 Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Profil de fonction des éducateurs-économistes»	15
1.8 Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Projet d'arrêté du gouvernement sur les montants plafonds des frais scolaires»	18
1.9 Question de M. Jean-Pierre Kerckhofs, intitulée «Plafonnement du coût des voyages scolaires»	18
1.10 Question de Mme Delphine Chabbert, intitulée «Plafonnement des frais liés aux excursions et voyages scolaires»	18
1.11 Question de Mme Marie Borsu, intitulée «Installation de caméras de surveillance dans une école de la Région bruxelloise»	22
1.12 Question de M. Jean-Pierre Kerckhofs, intitulée «Caméras à l'école»	22
1.13 Question de Mme Marie Borsu, intitulée «Situation du redoublement dans l'enseignement secondaire ordinaire»	24

1.14	Question de M. Michaël Vossaert, intitulée «Lutte contre le redoublement scolaire».....	24
1.15	Question de Mme Marie Borsu, intitulée «Impact de la précarité à l'école»	28
1.16	Question de M. Jean-Pierre Kerckhofs, intitulée «Soutien à la Palestine dans une classe bruxelloise»	30
1.17	Question de M. Jean-Pierre Kerckhofs, intitulée «Relations entre la hiérarchie et le personnel des établissements scolaires»	31
1.18	Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Taux de suicide des jeunes âgés de 15 à 18 ans»	33
1.19	Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Chantier n° 17 du Pacte pour un enseignement d'excellence relatif à la simplification administrative»	35
1.20	Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Anticipation du tronc commun pour les degrés d'observation autonomes (DOA)».....	38
1.21	Question de Mme Françoise Mathieux, intitulée «Formation de directeur d'école maternelle et primaire»	40
1.22	Question de Mme Rachel Sobry, intitulée «Contenu relatif à l'agriculture de la plateforme Planète Biodiversité destiné aux écoles»	41
1.23	Question de M. François Bellot, intitulée «Importance de la maîtrise de la langue française, notamment par les futurs enseignants»	43
1.24	Question de M. Michele Di Mattia, intitulée «Réforme de l'enseignement qualifiant».....	44
1.25	Question de M. Michaël Vossaert, intitulée «Taux d'exclusion des élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles»	47
1.26	Question de Mme Fatima Ahallouch, intitulée «Exclusions scolaires»	47
1.27	Question de M. Jean-Pierre Kerckhofs, intitulée «Manque de moyens dans une école de la province de Liège»	49
1.28	Question de M. Michele Di Mattia, intitulée «Attractivité de l'enseignement francophone».....	50
1.29	Question de Mme Marie Borsu, intitulée «Situation des enseignants en début de carrière»	52

1.30	Question de M. Sadik Köksal, intitulée «Formation au permis de conduire théorique dans l'enseignement secondaire»	55
2	Ordre des travaux	56

Présidence de Mme Latifa Gahouchi, présidente.

– *L’heure des questions et interpellations commence à 10h40.*

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

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

1.1 Question orale de M. Michaël Vossaert à Mme Caroline Désir, ministre de l’Éducation, intitulée «Lutte contre le harcèlement scolaire»

1.2 Question orale de M. Nicolas Janssen à Mme Caroline Désir, ministre de l’Éducation, intitulée «Prévention du harcèlement scolaire dans les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles»

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

M. Michaël Vossaert (DéFI). – Le harcèlement scolaire peut prendre différentes formes et survient aussi bien à l’intérieur qu’à l’extérieur des établissements scolaires. Si un élève sur dix est victime de harcèlement scolaire, nombreux sont ceux qui subissent également du cyberharcèlement. Malheureusement, en raison du manque de soutien, de l’absence d’infrastructures ou de la peur de demander une aide, le pire peut arriver.

L’école peut et doit fournir tous les outils nécessaires à l’accompagnement des élèves harcelés. Il faut des mesures spécifiques pour améliorer la situation. Votre administration, Madame la Ministre, étudie la possibilité de recourir à de nouvelles méthodes, comme le programme KiVa. Beaucoup d’associations estiment toutefois ne pas être suffisamment consultées pour donner leur avis sur les propositions envisagées.

Quelles sont les nouvelles initiatives visant à lutter contre le harcèlement scolaire et le cyberharcèlement? Disposez-vous de chiffres relatifs au nombre d’élèves victimes de harcèlement? À la suite de la création de l’Observatoire du climat scolaire et du nouveau programme-cadre, toutes les écoles ont-elles bénéficié d’un opérateur lors du premier appel? Qu’en est-il du second appel?

M. Nicolas Janssen (MR). – Madame la Ministre, il y a quelques mois, mon groupe vous a interrogée sur le nombre d’écoles ayant rejoint le programme-cadre de lutte contre le cyberharcèlement. Vous avez indiqué que 118 écoles avaient été sélectionnées pour la première vague. D’après les médias, les établissements ont jusqu’au 15 mars prochain pour se porter candidats pour la deuxième vague. À ce jour, il manquerait 280 établissements scolaires pour atteindre la barre des 400 écoles, chiffre prévu dans le décret du 27 avril 2023

relatif à l'amélioration du climat scolaire et à la prévention du harcèlement et du cyberharcèlement scolaires.

Je continue à regretter qu'il y ait toujours si peu d'écoles qui soient concernées par le nouveau plan de lutte contre le harcèlement et le cyberharcèlement scolaires. Aucun autre pays de l'Union européenne n'a d'ailleurs mis en œuvre une politique partielle de lutte contre le harcèlement.

Les démarches administratives pour accéder au programme-cadre ont-elles été simplifiées pour la deuxième vague? La communication autour de cette nouvelle sélection a-t-elle été suffisante? S'est-elle faite par le biais du site internet reprenant les informations utiles dont vous avez fait état à plusieurs reprises?

Par ailleurs, l'Observatoire du climat scolaire, récemment installé, est un outil central de ce programme-cadre. Quel est son rôle, sa composition, son fonctionnement? Par ailleurs, quelle est sa méthode de travail pour mesurer le harcèlement et le cyberharcèlement dans les écoles? Quelles données utilise-t-il pour objectiver la situation? Comment fait-il pour recenser les faits de harcèlement *intra-muros* et ceux qui sortent du cadre scolaire?

Enfin, les autres objectifs poursuivis par le décret du 27 avril 2023 sont-ils atteints? La boîte à outils de prévention et d'intervention en matière de harcèlement a-t-elle été créée? Dans l'affirmative, a-t-elle été diffusée dans les écoles?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Concernant le déploiement des programmes-cadres dans les écoles, Messieurs les Députés, je vous confirme que toutes les écoles de la première vague ont entamé leur parcours au mois de septembre. Elles bénéficient de l'accompagnement d'un opérateur agréé qui les suivra durant les quatre années scolaires prochaines. Les appels à candidatures pour les écoles et les opérateurs qui constitueront la deuxième vague ont respectivement été publiés les 9 et 10 janvier derniers. La clôture de ces appels a été fixée au 15 mars.

Cette procédure est désormais récurrente et permettra progressivement de toucher toutes les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le travail n'est pas fait à moitié: il tient évidemment compte des possibilités des écoles et des opérateurs à intégrer le programme-cadre, tout en poursuivant les autres projets en cours, notamment ceux liés aux différentes réformes du Pacte pour un enseignement d'excellence.

Les écoles ont été informées du lancement de cette deuxième vague par circulaire; plusieurs publications ont également été diffusées sur les réseaux sociaux Instagram et Facebook. D'autres sont encore prévues jusqu'à la clôture des inscriptions à la date du 15 mars. Plusieurs séances d'information sur le programme-cadre ont également eu lieu durant les mois de novembre et décembre 2023. Un atelier d'information spécifique à l'attention des directions s'est tenu en janvier dernier.

Je regrette qu'il n'ait pas été possible d'atteindre l'objectif de 200 écoles pour la première vague. Une des explications est probablement que, malgré l'aide offerte par l'opérateur, les écoles étaient encore impliquées dans l'élaboration des plans de pilotage et des contrats d'objectifs et qu'elles étaient, de ce fait, soumises à une charge supplémentaire. C'est également la raison pour laquelle ce deuxième appel à candidatures concerne jusqu'à 280 écoles, pour atteindre l'objectif initial de 400 écoles. Nous relancerons la communication tant que ce sera possible et nécessaire pour atteindre ce chiffre.

La nouvelle politique est bien en marche. L'Observatoire du climat scolaire en est un élément central. Son équipe compte une directrice, deux chargés de mission, un attaché de recherche, une attachée de communication et un agent. Elle est à disposition de toutes les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ainsi que des professionnels de terrain qui opèrent sur la thématique.

Actuellement, l'Observatoire du climat scolaire développe sa méthode pour assurer le suivi du programme-cadre auprès des écoles participantes et pour élaborer différents indicateurs, tant sur la base de données de suivi récoltées auprès des écoles et des opérateurs que sur la base de données internes à l'administration. L'Observatoire prévoit également de relever les actions planifiées entre écoles et opérateurs ainsi que les données issues de la littérature scientifique.

Du reste, une réflexion sur de potentiels nouveaux indicateurs devra également être menée. En effet, l'Observatoire du climat scolaire a pour mission de professionnaliser la compréhension du phénomène et d'assurer la veille scientifique en la matière. À cet égard, une enquête multidimensionnelle et systémique doit être renouvelée tous les cinq ans afin de mesurer les indices de climat scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce nouvel indicateur en construction doit permettre de mesurer le climat scolaire et le bien-être des élèves. L'Observatoire bénéficie également de l'accompagnement d'un pôle d'expertise dont les membres proviennent des différentes universités de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

D'ici la fin de l'année scolaire, l'Observatoire, en partenariat avec la plateforme e-classe, se chargera de mettre à disposition des équipes éducatives les 23 outils sélectionnés par le biais de l'appel à projets «Boîte à outils» qui est en cours de préparation. Le programme KiVa, dont nous avons acquis la licence, viendra également compléter la palette d'outils à disposition des écoles inscrites dans le programme.

Une autre mission que l'Observatoire du climat scolaire accomplit à l'attention de toutes les écoles – pas uniquement les écoles qui ont intégré le programme-cadre – est de les aider à respecter l'obligation d'insérer dans leur règlement d'ordre intérieur, pour la rentrée prochaine, une disposition spécifique à la manière de signaler une situation de harcèlement. Partant, une procédure claire

doit être organisée et communiquée aux parents en début d'année scolaire. Si une école ne sait pas comment s'y prendre, elle pourra s'adresser à l'Observatoire afin d'être conseillée.

Les 120 écoles qui ont intégré le programme d'actions sont dans la phase de diagnostic, qu'elles élaborent avec les opérateurs qui les accompagnent, ou sont déjà en train de mettre en œuvre certaines actions. Les premiers retours que j'ai reçus sont d'ailleurs particulièrement enthousiasmants. Les écoles veulent parfois même aller encore plus vite, mais il faut prendre le temps de construire cette politique.

Pour répondre aux situations les plus critiques, les écoles peuvent également s'appuyer sur les centres PMS, les services de médiation ainsi que sur les équipes mobiles du ministère. À l'avenir, afin de rendre cette politique structurelle, il conviendra de renforcer les compétences des personnels des centres PMS ainsi que le cadre des équipes mobiles afin d'augmenter leur capacité d'intervention.

Enfin, le décret du 27 avril 2023 organise un maillage au niveau zonal. Ce maillage est actuellement élaboré par l'Observatoire du climat scolaire. Il permettra de renforcer le soutien aux écoles qui rencontrent des situations plus délicates, qu'il faut évidemment traiter en urgence.

M. Michaël Vossaert (DéFI). – Le plus important est de réaliser un diagnostic complet et de donner à tous les acteurs, que ce soit l'école ou les centres PMS, la possibilité de détecter des situations de harcèlement.

Madame la Ministre, vous pourriez même aller plus loin en collaborant avec le monde associatif au sens le plus large. Une collaboration pourrait ainsi être nouée entre le monde du sport et celui de l'école. Les acteurs de terrain, comme des entraîneurs, pourraient être impliqués dans le processus, ce qui donnerait lieu à une consultation et à un partage d'informations avec les écoles. Voici une nouvelle piste dont je voulais vous faire part. Il est important de continuer dans ce sens.

M. Nicolas Janssen (MR). – Madame la Ministre, je vous remercie d'avoir dressé un état des lieux. Nous regrettons tous que l'objectif fixé des 200 écoles n'ait pas été atteint. Nous nous réjouissons du travail mené par l'Observatoire du climat scolaire, qui est occupé à définir une méthode et des indicateurs. Après vous avoir entendue, il me reste deux interrogations.

Premièrement, j'aurais trouvé intéressant d'obtenir des informations quant au calendrier, notamment par rapport à l'instauration de la méthode. Il y a urgence! Quand la méthode sera-t-elle instaurée afin de répondre au plus vite aux besoins de l'ensemble des élèves?

Deuxièmement, les mesures que vous avez décrites sont transposées dans les écoles sur une base volontaire. Or, un certain nombre d'écoles sont encore dans

le déni et ne perçoivent pas l'urgence. Malheureusement les élèves en sont les victimes. Une partie de cette politique ne doit-elle pas devenir obligatoire? Comment garantir que toutes écoles mettent tout en œuvre pour éviter des souffrances et des difficultés aux élèves?

1.3 Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Suivi des interventions des agents des centres PMS et des psychologues de première ligne de l'État fédéral»

Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés). – Depuis la crise sanitaire, les centres PMS font face à de nombreuses demandes de suivi psychologique pour des jeunes en milieu scolaire. Nos jeunes passent une grande partie de leur temps à l'école et leur concentration, leur motivation et leurs performances scolaires sont influencées par leur vécu à la maison et dans la société.

Madame la Ministre, ne disposant plus des moyens débloqués dans le cadre du Plan pour la reprise et la résilience (PRR) depuis la fin de l'année 2022, vous avez trouvé un soutien auprès du ministre fédéral de la Santé, qui a mis à votre disposition des psychologues dits de première ligne. Or, ces professionnels ne constituent pas la première ligne à l'école. Le Collectif Faut l'dire – qui regroupe de nombreux représentants des centres PMS – m'a appris que ces psychologues dépendant du pouvoir fédéral interviennent très peu dans les écoles. Si ces derniers apportent une aide, ils prennent souvent en charge, dans leur cabinet, les élèves en demande de soutien psychologique, sans que l'on sache si cela se fait durant les heures scolaires. Nous ne savons pas non plus combien d'élèves ces psychologues ont rencontrés depuis que l'on fait appel à eux.

Dès lors, existe-t-il un contrôle du nombre et de la durée des prises en charge effectuées par les agents des centres PMS? Il serait également éclairant de connaître les obstacles à la prise en charge, comme le manque de temps ou de personnel. Les responsables du chantier n° 15 du Pacte pour un enseignement d'excellence consacré à la réforme des centres PMS ont-ils au moins réfléchi à la réalisation d'un tel *monitoring*? Si oui, quelles sont les informations récoltées? Disposerons-nous un jour de données chiffrées afin d'avoir une vision claire de la situation? Combien de psychologues ont-ils été mis à disposition par le ministre fédéral de la Santé? Selon quelle répartition? Combien d'élèves ces professionnels ont-ils rencontrés?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Madame la Députée, le *monitoring* des interventions des centres PMS est programmé dans le cadre du chantier n° 15 du Pacte pour un enseignement d'excellence centré sur la réforme des centres PMS. Si le processus participatif a débouché sur un nouveau calendrier de mise en œuvre de ce chantier, le projet est actuellement bien en phase de développement.

En ce qui concerne les psychologues de première ligne conventionnés, le budget fédéral consacré à la santé mentale passe par les réseaux de soins en santé men-

tale. Il est réparti selon plusieurs indicateurs, comme le nombre d'habitants, la prévalence des troubles ou encore le niveau socio-économique. Chaque réseau dispose d'outils complémentaires lui permettant de répartir son budget sur l'ensemble de son territoire. Aucun budget spécifique n'est donc alloué aux centres PMS dans ce cadre.

Il est vrai que, jusqu'aujourd'hui, dans leur pratique de réseau, beaucoup de centres PMS semblent plutôt orienter les élèves vers la consultation extérieure des psychologues de première ligne. Cependant, il est tout à fait possible d'entamer des collaborations plus approfondies et mieux articulées au sein même des écoles. Selon les témoignages de terrain obtenus par le ministre de la Santé, de tels partenariats naissent effectivement, même si leur déploiement est loin d'être abouti à ce stade.

Le recrutement des psychologues de première ligne dans les centres PMS reste également une des possibilités. La convention de l'Institut national d'assurance maladie-invalidité (INAMI) pour le financement des soins psychologiques de première ligne prévoit par ailleurs que des institutions, organismes ou services peuvent conclure une convention avec un réseau. Le cadre visant à permettre des engagements au sein des centres PMS existe donc, même si, compte tenu du schéma de financement, il ne s'agit sans doute pas de la voie la plus simple.

À ce jour, une évaluation globale du dispositif née de la réforme des soins en santé mentale commandée par le ministre Vandembroucke a débouché sur des recommandations. L'une d'entre elles insiste sur la nécessité, pour les psychologues de première ligne, d'investir les lieux d'accroche, notamment le milieu scolaire. Les psychologues de première ligne sont ainsi invités à se déplacer vers le groupe cible dans une pratique de proximité, en coordination avec les autres professionnels du lieu d'accroche. Différentes formes de partenariat peuvent donc être développées pour offrir aux élèves un accompagnement adéquat. La concrétisation des collaborations dépend ensuite notamment de la politique des différents acteurs concernés. Nous continuerons à suivre de très près l'évolution de ce dossier.

Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés). – Il y a un écart entre la théorie et la pratique. Les finances des centres PMS étant limitées, le recrutement de psychologues dits de première ligne est compliqué. Quelque chose doit changer. Selon moi, d'ici à la fin de la législature, un dispositif de *monitoring* doit voir le jour, peu importe les moyens déployés. Sans cela, les prochains élus n'auront pas de vision claire des besoins réels des élèves en 2024.

1.4 Question de Mme Stéphanie Cortisse, intitulée «Suivi du décret aménageant la fin de carrière des directions»

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Voici trois ans, le Parlement a adopté le décret du 4 février 2021 portant des mesures diverses concernant les fonctions de pro-

motion et de sélection dans l'enseignement. La mesure principale du texte vise à aménager la fin de carrière des directions pour leur permettre de travailler à temps partiel avec toute une série de balises prévues, telles que les congés visés, la fraction de charge abandonnée, la durée et l'aménagement du congé, le remplacement par un directeur adjoint par un emploi temporairement vacant et l'étendue de la délégation. L'article 56 dispose que «la mise en œuvre du présent décret fait l'objet d'un *monitoring* annuel par le Gouvernement portant sur son impact budgétaire». De plus, «une évaluation globale du dispositif est en outre prévue trois ans après son entrée en vigueur».

Madame la Ministre, vous avez précisé lors de la réunion du 7 février 2023 de notre commission que ces dispositions ont été sollicitées par 21 directions en 2021, 54 en 2022 et 32 en 2023. Toutefois, selon vous, vous manquez encore de recul pour identifier les effets spécifiques de ces mesures, dont ceux portant sur le roulement du personnel et sur la pénurie des directeurs. De plus, l'impact budgétaire net a été impossible à évaluer en l'absence d'une analyse qualitative visant à déterminer si les directeurs concernés par l'aménagement de fin de carrière ont choisi de prendre une disponibilité précédant la pension de retraite (DPPR).

Combien de directions ont-elles finalement eu recours à ce dispositif en 2023 et combien, à l'heure actuelle, pour 2024? Un *monitoring* annuel a-t-il été réalisé depuis 2021? Quel est l'impact budgétaire de cette mesure depuis son entrée en vigueur? L'évaluation qualitative globale du dispositif a-t-elle été effectuée, trois ans après l'entrée en vigueur de ce décret? Pourriez-vous nous présenter ses conclusions? Pourriez-vous nous présenter les effets concrets de ce décret, notamment sur le renouvellement des directeurs dans un contexte de pénurie?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – D'après le *monitoring* effectué par mes services, les dispositions relatives à l'aménagement de fin de carrière des directions adoptées en février 2021 ont été sollicitées par 22 directions en 2021, 55 en 2022, 68 en 2023. Depuis le début de l'année 2024, 40 en bénéficient.

Comme je l'ai expliqué le 7 février 2023, les effets spécifiques de cette mesure sur la pénurie des directeurs, ainsi que son impact budgétaire, ne pourront être établis qu'après avoir effectué l'évaluation qualitative du dispositif. Le délai de trois ans prévu par le décret pour cette évaluation se terminait en janvier 2024. Les résultats nous permettront de déterminer si les directeurs ayant opté pour le nouvel aménagement de fin de carrière auraient, à défaut de pouvoir emprunter cette voie, choisi ou non de prendre une DPPR.

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Madame la Ministre, je ne manquerai pas de vous interroger à nouveau sur les effets de ce décret puisque l'évaluation n'a pas encore été faite. J'espère que cette dernière sera réalisée avant la fin de la mandature, puisque le délai de trois ans est écoulé depuis un mois.

1.5 Question de Mme Stéphanie Cortisse, intitulée «Contrôle renforcé du respect de l'obligation scolaire à la suite de la réforme des rythmes scolaires annuels»

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – La réforme des rythmes scolaires annuels est entrée en vigueur lors de la rentrée du lundi 29 août 2022. Le décret du 31 mars 2022 relatif à l'adaptation des rythmes scolaires annuels dans l'enseignement fondamental et secondaire ordinaire, spécialisé, secondaire artistique à horaire réduit et de promotion sociale et aux mesures d'accompagnement pour l'accueil temps libre (décret «Rythmes scolaires») prévoit expressément un renforcement du contrôle du respect de l'obligation scolaire par les services du gouvernement en début et en fin d'année scolaire lors des premières années de mise en œuvre de la réforme.

Désormais, l'année scolaire se termine après le début des congés d'été et recommence avant la fin de ceux-ci. Dès lors, il convient de s'assurer que tous les enfants en âge d'obligation scolaire continuent bien de fréquenter l'école à ces périodes de l'année.

Lors de la réunion du 25 octobre 2022 de notre commission, Madame la Ministre, vous m'avez confirmé qu'un contrôle de la fréquentation des élèves en début et en fin d'année scolaire était bien prévu et qu'une enquête était en préparation pour recenser toutes les absences, qu'elles soient justifiées ou non, sur trois périodes: le début et la fin de l'année scolaire 2021-2022, la rentrée scolaire 2022-2023 et la fin d'année scolaire 2022-2023. Ces données permettront de comparer la situation avant et après la réforme des rythmes scolaires annuels et de calculer la part d'élèves absents par rapport au nombre d'élèves attendus et, parmi ces absences, de recenser lesquelles sont justifiées et lesquelles ne le sont pas.

Il est effectivement nécessaire de recenser non seulement les absences injustifiées, mais aussi celles qui sont soi-disant justifiées. Dans le cadre de mes visites de terrain, j'ai appris que des parents remettaient un certificat médical pour leurs enfants dans le seul but de partir plus tôt en vacances.

Lors de la réunion du 16 janvier dernier de notre commission, vous avez précisé que le recensement des données s'était bien déroulé et que les vérificateurs avaient rencontré les responsables des 254 écoles de l'échantillon. Toutefois, au vu du nombre élevé de données, l'analyse avait pris un léger retard, de même que la rédaction du rapport par les services de l'administration. Vous avez ajouté que les résultats seraient présentés au gouvernement à la fin du mois de janvier 2024.

Vous est-il désormais possible de nous présenter les résultats de ce contrôle? Pouvez-vous comparer les taux de fréquentation avant et après la réforme des rythmes scolaires annuels? Le nombre d'absences injustifiées a-t-il augmenté?

Quelles sont les années d'études les plus concernées par ces absences? Qu'en est-il des absences soi-disant justifiées?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Comme le gouvernement s'y était engagé, deux enquêtes ont été réalisées en 2022 et en 2023 en vue d'observer des éventuels effets de la réforme des rythmes scolaires sur la fréquentation des élèves en début et en fin d'année. Ces travaux ont été réalisés par les responsables du chantier n° 16 du Pacte pour un enseignement d'excellence, par le service de la vérification de la population scolaire de la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) et par la Direction d'exploitation des données.

La première collecte de données s'est déroulée entre les mois d'octobre et de novembre 2022, auprès de 214 établissements. La deuxième a eu lieu entre les mois d'octobre et de novembre 2023. L'échantillon a été tiré parmi les 2 722 établissements recensés durant l'année 2020-2021, en veillant à la bonne représentation proportionnelle des caractéristiques retenues, à savoir le type et le niveau d'enseignement, la taille de l'établissement en nombre d'élèves, la zone d'enseignement et la répartition des établissements par agent vérificateur.

Les données mettent en évidence des variations marquées d'une année à l'autre dans les taux d'absentéisme. Notamment, une baisse globale de l'absentéisme a été observée lors de la rentrée scolaire 2022-2023 par rapport à la rentrée scolaire précédente, marquée par la crise sanitaire.

La récente rentrée scolaire de 2023-2024 montre un absentéisme moins élevé dans l'enseignement fondamental ordinaire, allant de 3 à 6 %, en comparaison à la rentrée 2022-2023, durant laquelle le taux variait de 4 à 6 %. Dans l'enseignement secondaire, le taux d'absentéisme a légèrement augmenté, passant d'un écart de 2 à 7 % pour 2022-2023, à un écart de 2 à 9 % pour la rentrée 2023-2024.

De plus, en fin d'année scolaire, on constate généralement des taux d'absentéisme plus importants, de l'ordre de 10 % dans l'enseignement fondamental en 2022-2023, contre 11 % l'année précédente. Ce taux constitue une moyenne sur les quinze derniers jours du calendrier. Dans l'enseignement secondaire, le taux d'absentéisme observé les quinze derniers jours du calendrier est particulièrement bas, s'élevant à 2 % avant et après la réforme, hors jours blancs. Les jours blancs ont fait d'ailleurs l'objet de limitations plus strictes en fin d'année à travers la réforme des rythmes scolaires.

Si les effets de la réforme sont positifs, ces tendances soulignent des défis persistants dans le maintien de l'activité scolaire jusqu'à la fin de l'année académique. Il sera intéressant de voir si elles se poursuivent lors du prochain *monitoring*.

Dans l'enseignement spécialisé, le phénomène d'absentéisme est plus complexe à observer et les motifs d'absence sont différents de ceux de l'enseignement ordinaire. En effet, les taux d'absentéisme sont deux fois plus élevés que dans l'enseignement ordinaire, avec une proportion considérable des absences liées au suivi médical des élèves et à des problèmes de mobilité.

Enfin, une majorité des directions n'ont pas observé de changements significatifs dans la fréquentation scolaire depuis la réforme des rythmes scolaires. Le *monitoring* se poursuivra pour couvrir les années scolaires jusqu'en 2024-2025, permettant d'évaluer plus précisément les tendances d'absentéisme pour comprendre pleinement les impacts de la réforme des rythmes scolaires.

Des études plus poussées devraient se concentrer sur les causes spécifiques des hausses ou des baisses du taux d'absentéisme, en tenant compte des autres paramètres spécifiques aux établissements étudiés.

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Je relirai attentivement les chiffres dans le compte-rendu. Ils semblent toutefois inquiétants. Il a fallu attendre plus de sept mois après la fin de la dernière année scolaire pour les obtenir. Désormais, il faut rappeler l'obligation scolaire pour la prochaine fin d'année scolaire dans le but d'éviter un taux d'absentéisme élevé, que les absences soient justifiées ou non. Le but de la réforme est de mieux structurer les périodes de cours et de congés, non de grappiller des jours d'apprentissage. Toutefois, les témoignages des élèves, des enseignants et des directions sont assez positifs.

J'insiste sur la nécessité de ne perdre aucun jour d'école supplémentaire. Madame la Ministre, vous pourriez adresser une note aux parents pour leur rappeler l'obligation scolaire, un principe qu'il ne faut pas prendre à la légère. L'année 2022-2023 était la première à connaître les effets de la réforme des rythmes scolaires. Il serait judicieux d'analyser cette première année afin de savoir si de nouvelles mesures sont nécessaires pour garantir le respect de l'obligation scolaire dès l'année prochaine.

1.6 Question de Mme Stéphanie Cortisse, intitulée «Aides aux écoles toujours affectées par les inondations de juillet 2021 pour l'année scolaire 2024-2025»

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Les conséquences des terribles inondations du mois de juillet 2021 se font toujours ressentir dans certaines écoles, notamment parce que les travaux de rénovation sont toujours en cours, voire parce qu'ils n'ont pas encore commencé, ou encore parce que certains élèves et leurs familles n'ont pas encore réintégré leurs logements sinistrés et sont toujours délocalisés.

Madame la Ministre, comme pour les années scolaires précédentes, avez-vous chargé la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) d'effectuer une analyse détaillée de la situation des écoles encore en difficulté à la suite des inondations de juillet 2021 à cause de la diminution de leur population? Com-

bien d'écoles sont-elles encore concernées, en distinguant l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé, ainsi que les enseignements maternel, primaire et secondaire?

Quelles mesures, notamment pour les normes de comptage et d'encadrement, mais aussi pour les directions avec charge de classe, envisagez-vous pour soutenir concrètement les écoles qui en auraient encore besoin durant la prochaine année scolaire? Le gouvernement a-t-il tranché la question? Une réponse sera-t-elle apportée aux écoles concernées plus tôt que les années précédentes, lors desquelles il avait fallu attendre le mois de juin pour avoir des réponses concrètes, ce qui cause des difficultés pour organiser la rentrée scolaire suivante?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Dans le cadre des suites des opérations de comptage au 15 janvier 2024, j'ai effectivement demandé à la DGEO d'effectuer une nouvelle analyse de la situation, visant spécifiquement les écoles encore soutenues durant l'année scolaire 2023-2024 et pour lesquelles la baisse de population scolaire était liée, directement ou indirectement, aux conséquences des inondations de juillet 2021.

Des rapports circonstanciés ont été demandés au vérificateur et la DGEO doit me remettre dans les prochaines semaines un état des lieux et des propositions. Sur la base des informations reçues, je proposerai prochainement des mesures au gouvernement. Mon souhait est bien d'agir dans la continuité de ce qui a été décidé pour l'année scolaire 2023-2024 en soutien aux écoles affectées par la situation.

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Madame la Ministre, je note que vous devriez recevoir dans quelques semaines une nouvelle analyse de la situation par la DGEO. De mon côté, je continuerai à vous adresser les demandes individuelles qui me parviennent de certaines écoles toujours affectées, directement ou indirectement, par les inondations. En temps utile, je ne manquerai pas de revenir vers vous au sein notre commission, en espérant que l'on apporte aux écoles des réponses avant le mois de juin, afin qu'elles puissent s'organiser au plus vite pour la rentrée scolaire suivante.

1.7 Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Profil de fonction des éducateurs-économistes»

Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés). – Madame la Ministre, en septembre 2022, je vous ai interrogée sur votre rencontre avec une délégation de secrétaires de direction et d'éducateurs-économistes. Ces femmes et ces hommes sont des piliers pour les directions de l'enseignement secondaire dans leur gestion quotidienne.

Je vous ai alors indiqué qu'entre les éducateurs-économistes et leurs correspondants chez Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE), à savoir les comptables, il

existe des disparités, y compris au sein des réseaux subventionnés ou de WBE. Dans le réseau officiel, les grandes communes et les provinces organisant des écoles secondaires tiennent les cordons de la bourse. Les économes sont soutenus par l'administration locale et ont des tâches plus restreintes que dans le réseau libre subventionné, où l'économe travaille avec une délégation du pouvoir organisateur et sa direction, presque sans filet.

Les tâches des éducateurs-économes sont déterminées dans leur lettre de mission. Elles sont vastes et variables d'une école à l'autre, pour un salaire identique. Le diplôme dont ils sont porteurs peut différer, mais il est limité à celui de bachelier ou de gradué. Ces tâches concernent la gestion financière des subventions de fonctionnement, l'engagement et la gestion des ouvriers d'entretien et des agents APE (aide à la promotion de l'emploi), les achats des fournitures scolaires, les achats pour la cantine, les marchés publics d'énergie, de photocopieuse et de papier, l'encodage et le paiement des factures d'achat, la gestion des voyages scolaires, les commandes et la gestion des stocks, les contrats d'assurance ou encore l'organisation d'événements. Certains éducateurs-économes ont également des charges de surveillance, le tout au cours d'une semaine théorique de 36 heures! Une mission impossible, nous confient certains d'entre eux. Le renouvellement des personnes exerçant ce métier est d'ailleurs important.

À la suite de notre échange, j'ai transmis à votre cabinet des noms d'économes de réseaux différents afin de composer un groupe de travail qui aurait listé les tâches courantes ou exceptionnelles pour essayer de dresser un profil de fonction. Nous avons d'ailleurs fait cet exercice pour les éducateurs durant la législature précédente.

J'ai récemment été interpellée par une personne qui exerce ce métier et qui possède une agrégation de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) et un bachelier en comptabilité, ainsi qu'un master en sciences de gestion. Elle ne comprend pas pourquoi le barème reste celui d'un bachelier, alors que, pour d'autres fonctions, le master en sciences de l'éducation permet d'obtenir le barème 501.

Un groupe de travail a-t-il été créé? Des réunions ont-elles été organisées? Dans l'affirmative, combien? Quels sont les résultats des travaux? Un profil de fonction sera-t-il dressé avant la fin de la législature? Sur quelle base se fonde la discrimination entre les membres du personnel qui possèdent un bachelier et ceux qui possèdent un master pour ce qui concerne l'obtention du barème 501? Des discussions sont-elles en cours pour réviser le barème des économes en fonction du titre de bachelier ou de master? Le même raisonnement pourrait d'ailleurs valoir pour les secrétaires de direction.

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Le groupe de travail composé d'éducateurs-économes chargé d'analyser et de proposer un profil de fonction pour les éducateurs économes s'est effectivement réuni trois fois en 2023. Dans

la mesure où les tâches de cette fonction varient d'un réseau à l'autre, la solution la plus opportune était que les commissions paritaires soient saisies pour fixer ce profil de fonction selon les réseaux. J'ai validé ce *modus operandi* impliquant la saisine des commissions paritaires centrales de l'enseignement subventionné et le comité de concertation autonome pour Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE). Ces instances seront saisies sous peu.

En ce qui concerne les barèmes, je vous renvoie à l'arrêté royal du 27 juin 1974 fixant au 1^{er} avril 1972 les échelles des fonctions des membres du personnel directeur et enseignant, du personnel auxiliaire d'éducation, du personnel paramédical des établissements d'enseignement de l'État, des membres du personnel du service d'inspection chargé de la surveillance de ces établissements, des membres du personnel du service d'inspection de l'enseignement primaire subventionné et les échelles des grades du personnel des centres psycho-médico-sociaux de l'État. Ce texte fixe deux barèmes: le 153/1 pour l'éducateur-économiste et le secrétaire de direction et le 416/1 pour les personnes titulaires d'un master dans le domaine psychopédagogique.

La revalorisation des barèmes n'est pas à l'ordre du jour. Elle est liée à la détermination des barèmes relatifs à la mise en œuvre de la réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE). Dès lors, il appartiendra au prochain gouvernement de prendre une décision. Cependant, une légère revalorisation barémique a été octroyée aux éducateurs-économistes à la suite de la réforme des rythmes scolaires.

Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés). – Je note que la question des barèmes n'est pas encore résolue et qu'elle risque de ne pas l'être à court terme. J'ignorais que les barèmes des économistes et des secrétaires de direction dépendaient aussi de la RFIE. C'est dommage, mais cela a le mérite d'être clair pour les personnes qui désirent comprendre. Cette question est donc reportée à la prochaine législature.

Concernant le groupe de travail, sa création est une excellente nouvelle. J'espère qu'il pourra déterminer un profil de fonction avec des listes de tâches claires permettant à chacun de savoir exactement ce qu'il doit faire et comment au cours d'une semaine de travail.

1.8 Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Projet d'arrêté du gouvernement sur les montants plafonds des frais scolaires»

1.9 Question de M. Jean-Pierre Kerckhofs, intitulée «Plafonnement du coût des voyages scolaires»

1.10 Question de Mme Delphine Chabbert, intitulée «Plafonnement des frais liés aux excursions et voyages scolaires»

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

Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés). – À l'ordre du jour de la séance du gouvernement du 1^{er} février 2024 figurait un point relatif aux plafonds des frais scolaires pouvant être réclamés dans l'enseignement maternel et primaire et liés aux voyages, aux activités culturelles, etc. C'est un débat que nous avons depuis très longtemps.

Madame la Ministre, le gouvernement s'est-il mis d'accord sur ce point? Quels éléments figurent dans l'avant-projet d'arrêté modifiant l'arrêté du 2 mai 2019 fixant des montants plafonds pouvant être réclamés dans l'enseignement maternel en exécution de l'article 100, § 3, alinéa 2, 2^o et 3^o, du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, et fixant des montants plafonds pouvant être réclamés dans l'enseignement primaire en exécution de l'article 1.7.2-2, § 2, alinéa 1^{er}, 2^o, du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire? Quand aura lieu la concertation avec les pouvoirs organisateurs et les syndicats? Quand ce texte entrera-t-il en vigueur? Le gouvernement a-t-il prévu un budget spécifique afin de compenser ces montants plafonds?

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – La modification du plafonnement du coût des voyages scolaires dans l'enseignement maternel et l'instauration de tels plafonds dans l'enseignement primaire figuraient à l'ordre du jour de la séance du gouvernement du 1^{er} février.

Madame la Ministre, quelles sont les modifications prévues au plafonnement des voyages scolaires dans l'enseignement maternel? Quels plafonds sont-ils prévus pour l'enseignement primaire? Quels sont les mécanismes envisagés pour le calcul de ces plafonds? S'agit-il de mécanismes de calcul par année scolaire, par degré ou pour l'ensemble de la scolarité primaire? Quand ces plafonds entreront-ils en vigueur?

Mme Delphine Chabbert (PS). – Parvenir au juste équilibre entre équité sociale, plus-value pédagogique, viabilité économique et responsabilité écologique n'est pas un exercice simple dans le cadre scolaire. Cela nécessite un travail de concertation étroit et long avec l'ensemble des acteurs afin, d'une part, de rencontrer

les inquiétudes légitimes des parents les plus précarisés et, d'autre part, de faire respecter la norme par l'ensemble des écoles.

Lors de la réunion du 5 décembre 2023 de notre commission, Madame la Ministre, vous nous avez indiqué que la circulaire encadrant les séjours pédagogiques ne serait pas modifiée cette année. Vous avez affirmé que les opérateurs de voyages scolaires proposaient d'ores et déjà des formules plus économiques et écologiques. Par ailleurs, vous avez fait remarquer que la crise sanitaire avait poussé les écoles à privilégier les destinations de proximité, ce qui va dans le bon sens puisque ce choix présente un grand intérêt pédagogique.

S'agissant de l'établissement de plafonds de coûts, vous avez précisé que les discussions entre les différents acteurs n'avaient pas encore abouti à un consensus. La principale difficulté résidait dans la définition d'un montant et de mécanismes qui rendaient les voyages accessibles au plus grand nombre sans toutefois compromettre leur faisabilité.

Vous avez signalé que le gouvernement échangeait et poursuivait les discussions pour identifier une solution équilibrée. En parallèle, vous nous avez informés de la constitution d'un groupe de travail chargé d'explorer des pistes alternatives de régulation dans ce domaine.

Où en sont les discussions avec le gouvernement concernant l'établissement de plafonds de coûts pour les voyages scolaires? Quelles pistes concrètes le gouvernement a-t-il dégagées?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Mesdames et Monsieur le Député, je vous confirme que le plafonnement des coûts des voyages scolaires a fait l'objet de plusieurs discussions au sein du gouvernement. Ce dossier soulève des questions très complexes. La réglementation sur le plafonnement des frais dans l'enseignement maternel a déjà montré, au cours des premières années de son application, les difficultés que rencontrent les écoles pour organiser des activités dans les limites des coûts autorisés. Je reçois de nombreuses remarques en ce sens de la part des équipes éducatives et des responsables des secteurs de la culture, du sport, du transport ou encore du tourisme. Certaines écoles, grâce à leur situation géographique avantageuse, bénéficient d'une offre abondante d'activités et elles s'adaptent donc facilement. D'autres écoles vivent une situation intermédiaire et ont dû réinventer leurs pratiques. D'autres encore, situées dans des zones rurales où la problématique du transport est aiguë, ont du mal à organiser des sorties, même pour une seule journée.

Dès lors, il faut aborder l'extension de la réglementation aux autres niveaux de l'enseignement avec prudence. Cependant, vous connaissez ma détermination sur cet aspect. S'il est absolument essentiel de réguler les sorties et les voyages scolaires pour assurer à tous l'accès aux activités s'inscrivant dans le projet pédagogique de l'école, le cadre que nous fixons ne doit pas pour autant rendre

impossible l'organisation de ces activités dans le cursus scolaire. Cette double préoccupation est au cœur de toutes les concertations que nous avons menées et elle a empêché d'aboutir à un consensus avec les acteurs institutionnels de l'enseignement.

Le dossier que j'ai soumis au gouvernement a tenu compte de l'ensemble de ces paramètres, de l'absence de consensus et des différentes sensibilités que les partenaires du gouvernement ont exprimées lors de l'examen de ma note d'orientation sur la gratuité. Malheureusement, ma proposition de compromis n'a pas recueilli l'accord du gouvernement, même si chacun est convaincu de la nécessité d'assurer à tous les élèves un accès égal à l'école et aux activités d'apprentissage. Cette absence d'accord entravera l'adoption de nouvelles dispositions réglementaires en la matière. En revanche, elle ne nous empêchera pas d'approfondir notre travail pour construire un modèle de régulation des pratiques scolaires efficace et pertinent.

J'ai chargé mes services d'actualiser et d'affiner les analyses qualitatives et chiffrées des pratiques actuelles et je leur ai demandé d'envisager les pistes alternatives permettant de dégager un consensus sur cette question, en conciliant les préoccupations liées à la fois à l'accessibilité et aux aspects pratiques.

Notre objectif est désormais de proposer les scénarios les plus aboutis possibles aux négociateurs du prochain gouvernement. Dans l'attente, j'insisterai dans la circulaire diffusée lors de la rentrée scolaire 2024-2025 sur la nécessité absolue de débattre des projets de sorties et de séjours dans le cadre des conseils de participation (Copa). Je suis bien consciente que cette règle ne suffira pas à régler tous les problèmes, notamment en matière de concurrence entre les établissements d'enseignement dans ce domaine. Cependant, cette disposition permettra à tout le moins aux associations de parents de faire entendre leurs préoccupations auprès des directions d'école et pouvoirs organisateurs.

Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés). – C'est dommage que le gouvernement n'ait pas abouti à un accord. Je constate que l'élaboration des plafonds est un sujet très sensible; il n'y avait d'ailleurs pas de consensus entre les acteurs eux-mêmes. Le dossier reviendra donc sur la table du prochain gouvernement, en 2024-2029.

Madame la Ministre, il serait intéressant que vous transmettiez aux parlementaires les dernières notes finalisées par les services. En effet, ce dossier préoccupera encore les parlementaires durant la prochaine législature. Comme l'actuel gouvernement n'a pas réussi à se mettre d'accord, il serait opportun, comme l'a demandé M. Kerckhofs, d'organiser des auditions ici, au Parlement, afin de nourrir la réflexion.

Par ailleurs, je suggère aux services de faire une comparaison avec les pratiques en vigueur en Communauté germanophone et en Flandre. Lors de la dernière

législature, une telle comparaison avait été réalisée concernant la gratuité du matériel scolaire.

Enfin, je vous remercie d'insister, dans la circulaire diffusée à la prochaine rentrée, sur la nécessité d'avoir un débat dans les Copa au sujet des frais scolaires. Néanmoins, certains Copa ne fonctionnent pas du tout, malheureusement.

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – Madame la Ministre, j'ai envie de dire: tout ça pour ça? Cela fait cinq ans que nous avons des discussions, des débats et des interventions parlementaires pendant lesquels vous nous promettez que le gouvernement aboutira à un accord et que des mesures seront prises. Puis, en fin de législature, vous nous dites qu'il n'y aura rien, faute d'accord au sein du gouvernement. C'est lamentable!

Vous dites que la situation est complexe et je ne le nie pas. Mais quand même! Les acteurs du monde de l'enseignement et les représentants des parents ont demandé que soient fixés des plafonds qui correspondent aux moyennes pratiquées actuellement. Ce n'était pas une demande extraordinaire! Certes, une telle solution n'était pas parfaite et elle aurait probablement laissé subsister des difficultés. Certes, certains voyages seraient toujours restés inaccessibles pour certains élèves. Mais cela aurait au moins permis d'avancer. Cela aurait permis d'introduire une certaine régulation!

J'ai l'impression que le gouvernement ne veut pas trancher. Il ne veut pas prendre position entre, d'une part, la plupart des écoles qui essaient d'organiser des activités à des prix raisonnables et accessibles et, d'autre part, les quelques rares écoles qui instrumentalisent les voyages scolaires, inabordables, pour sélectionner leur public. Je trouve cela profondément regrettable. Dans ces conditions, je maintiens avec force ma demande d'auditions.

Mme Delphine Chabbert (PS). – Le sujet est en effet complexe. L'essentiel est de ne pas rendre impossibles ces voyages. D'une part, nous sommes tous attachés au fait que les élèves participent à des activités extrascolaires avec nuitées, c'est-à-dire des voyages; d'autre part, nous voulons garantir à tous l'accessibilité à ces voyages. C'est un peu l'équation à laquelle, Madame la Ministre, vous êtes confrontée.

Il n'y a pas d'accord parmi les acteurs de l'enseignement et il n'y a pas d'accord non plus au sein du gouvernement. En revanche, vous êtes déterminée à porter ce dossier. J'ai constaté le travail réalisé pour préparer la suite, à savoir l'objectivation de la situation, l'étude sur les pistes alternatives et la circulaire visant à sensibiliser les acteurs.

Les progrès réalisés sont nets. Nous le constatons tous sur le terrain. Les établissements organisent de plus en plus des excursions à des prix plus raisonnables, à des distances moins lointaines. Et ces excursions restent intéressantes pour les élèves.

Le travail est prêt pour la suite. Ce sujet restera essentiel pour le groupe PS au cours de la prochaine législature.

1.11 Question de Mme Marie Borsu, intitulée «Installation de caméras de surveillance dans une école de la Région bruxelloise»

1.12 Question de M. Jean-Pierre Kerckhofs, intitulée «Caméras à l'école»

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

Mme Marie Borsu (Ecolo). – Selon la presse, le pouvoir organisateur communal d'un lycée bruxellois a arrêté le 31 janvier dernier l'investissement de 65 000 euros du budget communal pour l'installation de caméras de surveillance dans une école.

Cette décision a manifestement été prise sans aucune consultation préalable des organes de concertation locaux de l'école. Entre-temps, le quotidien «*La Capitale*» a rapporté la décision de retirer provisoirement le projet, après discussion avec la direction et les syndicats. L'échevin de l'Enseignement a souligné la nécessité de réorganiser le travail en espérant que les dégradations et les vols cessent en laissant la possibilité de réactiver ce projet de caméras plus tard.

Ce choix témoigne d'une conception inquiétante de l'école et du climat scolaire. Les défis en la matière sont énormes, les solutions sont complexes et les leviers souvent difficiles à identifier. En revanche, il est certain qu'une solution de surveillance sécuritaire sape davantage les socles du climat et de la confiance au sein d'une communauté scolaire qu'elle n'apporte de solutions constructives. Cela est d'autant plus vrai au regard de la procédure qui a mené à cette décision et du déni de toute forme de concertation initiale.

Madame la Ministre, avez-vous pris connaissance de ces faits? Un contact a-t-il été établi avec le pouvoir organisateur ou la direction de l'établissement à ce sujet?

Au-delà de l'autonomie des pouvoirs organisateurs et de leur marge d'appréciation, quelles sont leurs obligations en matière de concertation avec les organes locaux? Quelles sont les marges ou les lignes directrices que peut tracer le pouvoir régulateur, par exemple en matière de prévention et de climat scolaire?

Cette décision suscite également quelques interrogations au sujet de la protection du droit à l'image des élèves du lycée, *a fortiori* celui des élèves mineurs. L'installation de caméras de surveillance dans l'école et en dehors est-elle compatible avec les prescrits du règlement général sur la protection des données (RGPD)?

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – Une école communale de Saint-Josse-ten-Noode envisage de placer des caméras en ses murs dans le but d'éviter les dégradations de matériel.

Il est bien entendu important d'éviter les dégradations, mais le moyen envisagé n'est-il pas disproportionné? Surtout, est-il vraiment adéquat? Une école a pour mission d'instruire les jeunes et de participer à leur éducation. Cela passe par une responsabilisation et une conscientisation de l'importance des biens collectifs. Il est vrai que ce n'est pas toujours une tâche aisée, mais il me semble qu'installer des caméras partout revient à, en fait, abandonner cette mission.

Madame la Ministre, quelle est votre analyse de cette décision? Les établissements scolaires qui souhaitent conscientiser les jeunes de manière constructive au respect des biens collectifs et, particulièrement, des biens de l'école qu'ils fréquentent peuvent-ils trouver du soutien? Dans l'affirmative, sous quelle forme?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Madame et Monsieur les Députés, j'ai bien pris connaissance, par voie de presse, de la volonté du pouvoir organisateur communal de Saint-Josse-ten-Noode d'installer des caméras de surveillance dans le lycée Guy Cudell. La décision d'installer des caméras ressort exclusivement des prérogatives d'un pouvoir organisateur, l'école étant considérée, sur le plan légal, comme un lieu privé accessible au public.

Cette pratique est encadrée par la législation fédérale et plus particulièrement par la loi du 21 mars 2007 réglant l'installation et l'utilisation des caméras de surveillance. Cette loi a été révisée en 2018 afin de notamment prévoir l'entrée en vigueur du RGPD, qui est évidemment pleinement applicable dans ce cas, pour que l'Autorité de protection des données (APD) puisse contrôler l'utilisation des données collectées et leur adéquation avec l'objectif poursuivi par le pouvoir organisateur. Si le pouvoir organisateur souhaite installer des caméras, il doit impérativement motiver sa décision. À cet égard, la règle de base est qu'il ne peut s'agir que d'une décision par défaut, s'il n'existe pas d'alternative plus respectueuse de la vie privée.

Le site www.jedecide.be, sponsorisé par l'APD, vulgarise les questions concernant la vie privée et est destiné aux enfants et aux parents. Je vous en recommande la consultation. Il nous apprend notamment qu'une caméra de surveillance peut contribuer à prévenir la criminalité ou les nuisances à l'école, mais ne peut pas servir à contrôler les élèves ou les enseignants. La caméra n'est donc pas destinée à surveiller si tout le monde arrive à l'heure ou à surprendre des fumeurs pendant les pauses. Pour réaliser de tels contrôles, il existe souvent une alternative plus respectueuse de la vie privée, comme un enseignant ou un éducateur qui assure une surveillance.

Un autre document donne des balises sur cette question: la convention collective de travail n° 68 du 16 juin 1998 relative à la protection de la vie privée des travailleurs à l'égard de la surveillance par caméras sur le lieu de travail – les enseignants étant des travailleurs sur leur lieu de travail.

Au vu de tous ces éléments, une consultation des organes locaux de concertation sociale et de participation me semble effectivement indispensable si un pouvoir organisateur envisage le placement de caméras dans un établissement scolaire.

Mme Marie Borsu (Ecolo). – Je ne nie pas que la situation puisse être difficile, voire très difficile pour les équipes pédagogiques dans certaines écoles. Certes, les solutions peuvent être apportées dans un cadre légal établi, néanmoins, le travail en collaboration avec les équipes me semble essentiel pour satisfaire les besoins. Il est regrettable que la manière dont une décision est prise fasse écho à la détérioration du climat scolaire plutôt que d'enclencher une dynamique positive. Tout comme vous, Madame la Ministre, je suis favorable à une solution concertée, pérenne et constructive pour les équipes pédagogiques et les élèves.

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – Certes, il est important de respecter la législation fédérale, qui n'est pas de votre ressort, Madame la Ministre, mais la catastrophe pédagogique qui résulte de ce dossier est un élément plus important encore. Le message donné aux élèves est le suivant: «Vous causez des dégradations, nous allons vous fliquer.» Ne serait-il pas préférable de relever le défi de l'éducation, de montrer l'importance de respecter les biens collectifs et le lieu de vie qu'est l'école? On dit souvent que lorsqu'une institution scolaire respecte les élèves, ceux-ci respectent davantage l'institution. Nous avons pris le problème par le mauvais bout, ce qui, d'un point de vue pédagogique, est catastrophique.

1.13 Question de Mme Marie Borsu, intitulée «Situation du redoublement dans l'enseignement secondaire ordinaire»

1.14 Question de M. Michaël Vossaert, intitulée «Lutte contre le redoublement scolaire»

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

Mme Marie Borsu (Ecolo). – Le rapport «*Les indicateurs de l'enseignement*» nous donne l'occasion de parcourir les grands chantiers liés aux travaux du Pacte pour un enseignement d'excellence, puisqu'il nous offre un regard sur les dynamiques et tendances en vigueur. Cette année, c'est notamment la problématique du redoublement, encore trop systématique dans l'enseignement obligatoire, qui attire mon attention. Si le taux de redoublement est globalement en baisse depuis dix ans, le problème reste au cœur du système scolaire, en particulier dans l'enseignement secondaire. Ces constats appellent trois courtes réflexions.

Une première nuance concerne l'année 2021-2022, pour laquelle on constate un léger rebond. L'analyse suggère qu'il s'agit là d'un effet de la fin de la crise de la Covid-19. Les deux années précédentes étaient en effet le fruit d'une situation spécifique, raison pour laquelle vous aviez appelé, Madame la Ministre, les conseils de classe à aborder les délibérations avec bienveillance.

Ensuite, une lecture budgétaire du phénomène des redoublements montrent que ceux-ci représentent près de 367 millions d'euros sur le budget de la Fédération Wallonie-Bruxelles, dont près de 315 pour les quelque 33 000 élèves redoublants dans l'enseignement secondaire. En troisième secondaire, un élève sur six redouble. Sur l'ensemble du parcours scolaire obligatoire, près de quatre élèves sur dix connaissent un retard dans leur scolarité. Ces chiffres restent préoccupants, même s'ils s'inscrivent dans une trajectoire générale de réduction du redoublement.

Enfin, même si cela est moins abordé dans la presse, il est essentiel de se pencher sur le sens même de la pratique du redoublement. Cette perspective est indispensable: du point de vue des apprentissages et de l'intérêt pédagogique, le redoublement d'un élève représente toujours un échec pour le système scolaire et n'a qu'un intérêt marginal pour la progression pour l'élève. Une procédure de maintien affecte l'image de soi et pose un premier jalon vers un possible décrochage ou un climat scolaire détérioré.

Il est indispensable d'inverser le paradigme: il faut accompagner les difficultés en amont et questionner les automatismes et la culture qui se sont cristallisés dans notre enseignement. La réflexion purement budgétaire est d'ailleurs un trompe-l'œil: réduire ou supprimer le redoublement nécessite d'accompagner les élèves concernés autrement et cela a un coût, utile. La baisse du redoublement masque beaucoup de constats plus nuancés. Ainsi, dans l'enseignement professionnel, le taux de redoublants reste très supérieur, voire en légère augmentation par rapport à celui constaté dans d'autres filières. Madame la Ministre, comment analysez-vous ce cas particulier, en dehors des dynamiques connues de relégation?

Les mesures relatives au maintien exceptionnel dans le tronc commun sont entrées en vigueur à la rentrée de 2023, jusqu'en quatrième année primaire incluse. Dans l'attente de l'arrivée progressive du tronc commun dans les classes de secondaire et des travaux du groupe de travail sur l'après-tronc commun, quelles mesures sont-elles envisagées pour intensifier les efforts de réduction du redoublement, notamment dans l'enseignement secondaire supérieur?

Pour finir, l'accompagnement paraît essentiel pour accrocher les élèves en difficulté au système scolaire. Quelles sont dès lors vos réflexions sur les dispositifs de soutien à apporter aux élèves de l'enseignement secondaire avant de futures réformes dans ce domaine?

M. Michaël Vossaert (DéFI). – Récemment ont paru «*Les indicateurs de l’enseignement*» pour l’année 2023. Ces indicateurs concernent notamment le redoublement et son coût qui ont augmenté par rapport à l’année dernière.

Au regard des chiffres recensés il y a dix ans, des efforts ont été fournis pour diminuer à la fois le taux d’élèves en situation de redoublement et le coût de ce dernier. En 2012-2013, ce coût était de 400 millions d’euros au total, dont 350 pour le seul redoublement des élèves de l’enseignement secondaire ordinaire. Près de dix ans plus tard, le rapport évoque un coût de 367 millions d’euros, dont 315 millions pour les redoublants de secondaire. En primaire, ce coût est en hausse sur la même période, puisqu’il passe de 46 à 50 millions.

Madame la Ministre, concernant le taux de redoublement, si des mesures spécifiques sont mises en œuvre pour lutter contre ce phénomène, force est de constater que nous perdons toujours des élèves et que notre enseignement n’attire plus. Dès lors, quelles sont les origines des retards scolaires et quelles solutions permettent-elles à certaines régions de mieux performer que d’autres? Les démarches spécifiques entreprises par une région peuvent-elles expliquer que celle-ci présente un taux de retard scolaire moins élevé? Quels facteurs attribuez-vous à l’évolution de l’échec scolaire? Quels sont les moyens pédagogiques développés au cours de la présente législature pour lutter contre l’échec scolaire?

Mme Caroline Désir, ministre de l’Éducation. – Les enquêtes du Programme international pour le suivi des acquis (PISA) révèlent que l’écart de compétence entre les 25 % d’élèves issus des milieux les plus favorisés et les 25 % d’élèves issus des milieux les moins favorisés équivaut à trois années d’étude. En d’autres termes, les inégalités scolaires sont bien souvent corrélées à des inégalités socio-économiques. Les chiffres du redoublement en constituent une manifestation parmi d’autres. Les disparités régionales sont tout autant associées à des disparités d’ordres socio-économique et socio-culturel. Un indice socio-économique faible (ISEF) recouvre des disparités liées à la paupérisation des familles, à la présence d’un plus grand nombre d’élèves allophones, à une maîtrise plus faible de la langue et de la culture scolaire.

Les mêmes enquêtes PISA révèlent que les élèves de l’enseignement qualifiant partagent largement une conception fixiste de l’intelligence. L’image qu’ils ont d’eux-mêmes et de leurs propres compétences peut malheureusement exercer un effet performatif et influencer négativement leur parcours scolaire. La plupart des réformes du Pacte pour un enseignement d’excellence ciblent précisément la lutte contre les inégalités scolaires, les phénomènes de redoublement et de relégation précoce. L’approche évolutive des difficultés d’apprentissage, l’accompagnement personnalisé, le dossier d’accompagnement de l’élève (DAccE), la nouvelle procédure de maintien exceptionnel ou encore les pôles territoriaux constituent autant d’outils et de dispositifs susceptibles d’apporter

un soutien précoce aux élèves qui en ont besoin, en veillant à soutenir à la fois leur motivation et leur confiance en soi.

D'autres mesures ont déjà été mises en œuvre pour favoriser le bien-être à l'école et l'accrochage scolaire. Je songe notamment à la généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS), à la prévention du harcèlement et du cyberharcèlement, aux nouveaux rythmes scolaires annuels, à l'articulation des psychologues de première ligne conventionnés avec les centres PMS, etc. Le soutien aux élèves a bien mobilisé toute mon attention durant l'actuelle législature. Il fait l'objet de mesures systémiques bénéficiant à l'ensemble des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le Pacte n'aborde pas la lutte contre le redoublement selon une approche zonale. Aucune analyse n'établit en effet de lien entre des initiatives plus locales et le taux de redoublement qui y prévaut.

En revanche, il est bien prévu d'implanter des plateformes zonales permettant de rassembler les opérateurs de l'enseignement et d'autres secteurs qui gravitent autour. L'idée est de réfléchir conjointement à des actions à mettre en œuvre pour atteindre certains objectifs du pilotage du système éducatif. Ces actions ont ainsi été amorcées dans le cadre du décret du 3 avril 2009 relatif à la régulation des inscriptions des élèves dans le premier degré de l'enseignement secondaire (décret «Inscriptions»), avec la création des instances locales des inscriptions (ILI).

Par ailleurs, si les mesures adoptées ne profitent pas encore toutes à l'enseignement secondaire, les équipes éducatives concernées n'attendent pas l'arrivée du tronc commun pour réfléchir aux objectifs d'amélioration de notre système éducatif. Dans le cadre de la contractualisation des écoles, celles-ci doivent en effet définir des actions pour répondre aux objectifs qu'elles se sont fixé dans leur plan de pilotage et leur contrat d'objectifs. La lutte contre le redoublement concerne la majorité d'entre elles.

Mme Marie Borsu (Ecolo). – Ce chantier est essentiel, d'une part, pour le Pacte pour un enseignement d'excellence et, d'autre part, dans le cadre de la réforme de notre système scolaire. Il est évidemment multifactoriel. Nos écoles doivent avoir au cœur de leurs préoccupations l'intérêt premier des enfants; elles doivent les faire grandir et leur permettre de s'émanciper, de se déployer. Le chemin à parcourir est encore long et notre travail se poursuivra au-delà de cette mandature. Nous devons toutes et tous continuer à faire de l'objectif de la diminution du taux de redoublement une priorité, car, avant toute autre chose, c'est le coût humain qui est trop élevé. Au regard de l'efficacité de la mesure, le sens du redoublement est questionnable. En plus, sa répartition inique et inégalitaire nous engage à travailler sur la précarité et sur le rôle de l'école pour amener tous les enfants à être en capacité d'apprentissage. À ce titre, évitons le renforcement de disparités existantes.

(M. Jean-Pierre Kerckhofs prend la présidence)

1.15 Question de Mme Marie Borsu, intitulée «Impact de la précarité à l'école»

Mme Marie Borsu (Ecolo). – L'Office belge de statistique (Statbel) réalise régulièrement des études sur les revenus et les conditions de vie en Belgique. Dans son rapport de 2023, Statbel souligne une situation malheureusement trop connue: près d'une personne sur trois ne dispose pas de moyens suffisants pour subvenir à certaines dépenses de base. L'indicateur de privation matérielle et sociale sévère permet d'objectiver ce constat: pour beaucoup de familles, il est difficile d'accéder à une alimentation suffisante, à du chauffage, à du mobilier, à des vêtements, à une connexion internet ou à des activités sociales, culturelles et sportives.

Madame la Ministre, si cela dépasse largement le cadre de vos compétences, ce constat social ne manque pas de nous interroger sur les implications de la précarité à l'école. Ces chiffres agrégés par Statbel concernent notamment des écolières et des écoliers qui vont tous les jours à l'école et pour qui il est difficile de laisser le poids de cette précarité à la porte de la classe. Cela représente une charge mentale, mais aussi et surtout un facteur d'inégalité inique face aux apprentissages. Il s'agit de choses très concrètes: arriver à l'école en ayant pris un petit déjeuner; avoir accès à des vêtements adéquats pour un cours d'éducation physique; disposer d'une connexion internet pour réaliser un travail à domicile, etc. Plus encore, la culture familiale pèse sur la réussite à l'école, que ce soit en termes de stimulation, de fréquentation de lieux culturels, d'espace adéquat pour les apprentissages à domicile, etc.

L'école est le réceptacle de tous les maux d'une société; on lui en demande sans doute bien plus qu'elle ne pourra jamais faire. Plusieurs chantiers ont d'ailleurs été enclenchés ou prolongés, notamment pour la gratuité scolaire, ce qui représente un pas indispensable. En revanche, nous devons encore nous pencher sur l'incidence, parfois implicite, de la précarité à l'école.

Dès lors, au-delà de la gratuité, comment envisagez-vous de gérer les inégalités en milieu scolaire? De quels outils disposent les écoles et les centres PMS pour accompagner les enfants défavorisés dans leur travail à domicile, par exemple, ou, dans l'enseignement secondaire, dans l'obtention de matériel et de manuels? Plus globalement, comment abordez-vous le travail à domicile dans l'enseignement secondaire, dès lors qu'il représente un véritable biais dans les parcours scolaires? Comment la précarité est-elle abordée dans la formation continue des enseignants? Quels sont les outils proposés pour expliciter les attentes de l'école envers les publics précarisés et démunis d'une certaine «culture pré-scolaire»?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Madame la Députée, une des ambitions du Pacte pour un enseignement d'excellence consiste à agir en profondeur sur toutes les dimensions du système scolaire en le rendant plus inclusif et plus égalitaire. Ainsi, au-delà du chantier essentiel qui vise à rendre l'école plus accessible en tendant vers une réelle gratuité de l'éducation, de nombreuses réformes poursuivent l'objectif de réduire les inégalités: l'abaissement de l'âge de l'obligation scolaire; l'instauration d'un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire pour tous jusqu'à l'âge de 15 ans; l'instauration de l'approche évolutive des difficultés d'apprentissage et de l'accompagnement personnalisé structurel; la réforme de l'orientation; la valorisation de l'enseignement qualifiant; la création d'une stratégie de lutte contre le décrochage scolaire ou encore l'instauration du parcours d'éducation culturelle et artistique (PECA), qui vise notamment un accès égal à la culture et à l'art dans le cadre de la réalisation des droits culturels de chaque enfant.

Les équipes éducatives sont aidées en cela par des outils de sensibilisation disponibles sur e-classe, comme le coffret pédagogique «*Comprendre et agir pour plus d'égalité à l'école*», édité par l'ASBL Changements pour l'égalité (CGé), ainsi que la capsule «*La précarité à l'école, quels enjeux?*» du ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. En ce qui concerne la formation continue, l'Institut interréseaux de la formation professionnelle continue (IFPC) propose deux modules sur le thème «*Déjouer les inégalités*», le premier concernant l'enseignement maternel et le second visant à analyser l'impact de la précarité sur la scolarité.

Dans l'enseignement maternel et primaire, les devoirs et travaux à domicile sont régis à la fois par la circulaire 108 et par le décret du 27 mars 2001 visant à réguler les travaux à domicile dans l'enseignement fondamental. Ces deux textes définissent la notion de travaux à domicile et encadrent leur usage, qui est tout simplement interdit dans l'enseignement maternel et strictement balisé dans l'enseignement primaire. Le décret précise que, si des documents de référence sont nécessaires à la réalisation de ces travaux, l'école doit s'assurer que tous les élèves y aient accès par le biais de bibliothèques, d'outils informatiques ou autres. Par contre, il n'existe encore aucune réglementation quant aux travaux à domicile dans l'enseignement secondaire. En effet, ni le Pacte pour un enseignement d'excellence ni la Déclaration de politique communautaire (DPC) ne prévoient de mesures à ce sujet. Les établissements scolaires sont donc autonomes dans ce domaine.

Mme Marie Borsu (Ecolo). – L'école doit effectivement être inclusive dans toutes ses dimensions. Madame la Ministre, vous avez cité beaucoup de mesures qui ont été, sont et seront encore instaurées dans le cadre du Pacte. De nombreux outils sont également mis à la disposition des enseignants. Toutefois, il est essentiel de prendre conscience que certaines pratiques pédagogiques peuvent ajouter de l'inégalité scolaire à l'inégalité sociale. Il faut également travailler davantage sur les codes scolaires, qui constituent un levier important pour

inclure l'ensemble des élèves, mais aussi sur la prise en compte de la précarité dès l'enseignement maternel afin de permettre à tous les enfants d'intégrer le système scolaire et d'en maîtriser les codes. Il conviendra encore de poursuivre ce projet dans l'enseignement secondaire, ce qui fera sûrement partie des sujets à aborder durant la prochaine législature.

(Mme Latifa Gahouchi, présidente, reprend la présidence)

1.16 Question de M. Jean-Pierre Kerckhofs, intitulée «Soutien à la Palestine dans une classe bruxelloise»

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – J'ai été interpellé, à la lecture d'un article de presse, par la réaction de l'échevinat de l'Instruction publique francophone de la ville de Bruxelles à propos de l'affichage de drapeaux palestiniens dans une classe de primaire d'une école communale. L'échevine estime qu'une telle action n'a pas sa place à l'école et déclare qu'elle en discutera avec les enseignants concernés.

Cette réaction confirme totalement les craintes que j'ai exprimées lors de nos débats sur la neutralité. Si j'approuve complètement l'interdiction de propagande pour un parti ou un mouvement politique dans le cadre de l'enceinte scolaire, je ne peux pas accepter le principe de neutralité par rapport à toute question politique au sens large. En effet, quelle leçon de citoyenneté donnons-nous si nous ne pouvons pas dire les faits qui sont en train de se dérouler à Gaza, c'est-à-dire une destruction d'habitations, d'hôpitaux, d'infrastructures de base, soit tout ce qui permet de vivre avec un minimum de dignité? Pire, quelle leçon donnons-nous si nous pouvons dire les faits sans prendre position en faveur d'un peuple plus qu'opprimé, puisque la Cour internationale de justice considère qu'il existe un risque de génocide? Est-il normal de renvoyer dos à dos le peuple palestinien et l'armée israélienne? Dans une école d'Amérique du Sud, et même d'Amérique du Nord avant la fin de 1941, aurait-il fallu renvoyer dos à dos les Nazis et les peuples européens envahis ou encore l'armée japonaise et les peuples asiatiques qui vivaient sous son joug?

Madame la Ministre, avez-vous été officiellement avertie de la situation de cette classe? Si oui, avez-vous réagi? Partagez-vous l'analyse de l'échevine lorsqu'elle estime qu'une telle action n'a pas sa place à l'école? S'agit-il, selon vous, d'une entorse au principe de neutralité? Un enseignant qui relaterait factuellement à ses élèves l'histoire de la Palestine depuis les 75 dernières années pourrait-il être critiqué pour manque de neutralité? Le fait qu'un groupe d'élèves décide, avec le soutien éventuel des enseignants, de manifester symboliquement sa solidarité avec un peuple opprimé est-il contraire au principe de neutralité?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Je n'ai pas été officiellement avertie de cette situation et cela n'a rien d'anormal. En effet, en tant que pou-

voir régulateur de l'enseignement, je n'ai pas à être informée des situations de ce type. C'est bien le pouvoir organisateur qui doit agir dans de telles circonstances.

J'ai pris connaissance des images filmées par BX1 et de l'emballage qui a suivi sur les réseaux sociaux. Le pouvoir organisateur a indiqué qu'il n'était évidemment pas problématique que des élèves ou même des parents veuillent soutenir des causes ou des peuples opprimés. Ces questions doivent toutefois être abordées de manière réfléchie, analytique et critique, en les replaçant dans un contexte où les jugements de valeur ne l'emportent pas sur les arguments scientifiques ou historiques. L'essentiel est bien évidemment de permettre aux élèves d'avoir un avis éclairé sur la situation. Le pouvoir organisateur a mis à disposition des enseignants des dossiers pédagogiques sur la manière d'aborder le conflit israélo-palestinien et une formation spéciale a été organisée pour les enseignants du cours d'éducation à la philosophie et la citoyenneté (EPC).

Un groupe d'élèves qui manifeste son soutien à une cause ne contrevient pas au principe de neutralité. De même, un enseignant qui contextualise historiquement le conflit ne pourrait pas être critiqué de manquer de neutralité pour avoir fait son travail. À cet égard, la ville de Bruxelles a également appelé à faire la part des choses: il y a, d'une part, la neutralité politique à laquelle sont tenus les membres du personnel et, d'autre part, la solidarité exprimée par les élèves à travers une action ponctuelle. En revanche, la ville a rappelé avec insistance, par courrier envoyé à toutes les directions et tous les enseignants concernés, les règles à respecter en matière de neutralité, avec la nuance que je viens d'exprimer. En effet, être neutre ne signifie pas se taire, mais contextualiser et encourager toujours le développement de l'esprit critique.

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – Madame la Ministre, je suis d'accord avec vous sur le fond de votre réponse. En revanche, je ne suis pas convaincu par la réaction du pouvoir organisateur. D'après ce que j'ai lu dans la presse, celui-ci estime que l'action des élèves était problématique, de même que l'assentiment des enseignants. Je me demande quelle aurait été la réaction si le drapeau avait été celui de l'Ukraine et pas celui de la Palestine. Le peuple ukrainien est pour le moment opprimé et subit de grosses difficultés au vu de la situation dans le pays. Il se pourrait donc qu'une classe décide de le soutenir. La notion de neutralité soulève donc des interrogations.

1.17 Question de M. Jean-Pierre Kerckhofs, intitulée «Relations entre la hiérarchie et le personnel des établissements scolaires»

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – Madame la Ministre, la situation du personnel, des élèves et de leurs parents d'une école communale située dans les Ardennes m'interpelle. En effet, la directrice de cette école, qui avait été écartée, aurait repris ses fonctions. Sans vouloir m'immiscer dans ce cas particulier, je

sens que la confiance est rompue et qu'une saine collaboration est difficilement envisageable, comme l'atteste le courrier envoyé par le représentant des parents et du corps enseignant. Toutefois, ce cas de figure n'est pas isolé. Il s'est déjà présenté et se représentera sans doute encore, malheureusement.

Lorsqu'un directeur d'école n'a manifestement pas ou plus la confiance de la grande majorité des membres du personnel, voire des élèves et de leurs parents, même s'il n'a pas commis de faute grave avérée, n'est-il pas plus simple de le remettre en fonction dans un autre établissement? Une telle mesure est-elle possible actuellement?

Lorsque les membres du personnel se plaignent de harcèlement de la part de leur hiérarchie, quelle procédure est-elle suivie pour instruire cette accusation? De quelle manière et par qui la décision de reconnaître le harcèlement est-elle prise? Une formation pour le personnel de direction est-elle prévue afin d'éviter tout comportement abusif? Est-il possible à ce stade d'imposer à un directeur de suivre une formation continuée pour l'aider à éviter les comportements abusifs, notamment dans l'hypothèse où cette personne a déjà été accusée de comportements de ce type à plusieurs reprises?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – L'affectation des membres du personnel de l'enseignement et le règlement des conflits qui surviennent entre eux relèvent des prérogatives des pouvoirs organisateurs en tant qu'employeurs. Si la confiance entre une direction et d'autres acteurs de l'école est mise à mal, le pouvoir organisateur peut faire appel aux équipes mobiles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, dont l'une des missions est de déminer les situations de ce type. L'objectif de l'équipe mobile est de ramener de l'ordre et de la sérénité dans l'organisation, les relations et la communication au sein de l'école. Les intervenants psycho-sociaux proposent un travail sur mesure tenant compte des spécificités de chaque situation et de la dynamique de l'école.

Concernant les situations de harcèlement au travail, le règlement de travail prévu par la loi du 8 avril 1965 instituant les règlements de travail mentionne les obligations du pouvoir organisateur relatives aux risques psycho-sociaux, de même que les procédures d'intervention formelles et informelles lorsque les membres du personnel sont confrontés à de tels risques. Le règlement de travail doit également mentionner le nom du conseiller en prévention vers lequel les membres du personnel peuvent se tourner en cas de besoin, avant de s'adresser au pouvoir organisateur.

Par ailleurs, la Direction de l'assistance et du conseil aux établissements a créé le numéro vert «Écoute école». Il est destiné aux adultes témoins ou victimes de tensions, de conflits ou de violences dans le cadre spécifique de l'enseignement obligatoire. Il s'agit d'un numéro gratuit depuis la Belgique. Il est anonyme et confidentiel. Il peut donc constituer une première voie d'accès à d'autres démarches.

Dans le cadre de leur formation initiale, les candidats à un poste de direction et les directeurs en stage doivent suivre et valider, pour l'axe «Pilotage», un module de développement des compétences et aptitudes relationnelles, interpersonnelles et groupales et de construction de l'identité professionnelle de la fonction de directeur. Ce module vise bien à outiller les directions afin qu'elles assurent un management soucieux du bien-être de tous.

Enfin, dans le cadre d'un groupe de travail relatif au bien-être des personnels de l'enseignement, les services de l'administration ont récemment entamé des travaux visant à développer une culture du bien-être, notamment grâce à la création de formations spécifiques destinées aux directions et en mettant à la disposition de l'ensemble des membres du personnel des guides reprenant les outils existants à ce sujet.

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – En l'occurrence, sans porter d'avis sur le fond, je pense que la rupture de confiance est manifestement établie. Par exemple, si un élève est coupable de faits de violence, une seconde chance peut lui être accordée s'il prend conscience de son erreur, mais sans doute pas dans la même école. Ce ne serait en effet pas raisonnable. La même chose vaut pour une direction qui a rencontré des problèmes relationnels significatifs avec son personnel, mais qui s'est rendu compte de ses fautes et a obtenu une autre chance. Ce ne serait toutefois pas possible dans la même école, compte tenu de la nature des événements. Même s'il s'agit d'une prérogative des pouvoirs organisateurs, ces derniers sont parfois si petits qu'ils ne disposent pas d'assez de possibilités de reclassement dans un autre établissement. Nous devrions réfléchir de manière plus générale à la façon dont nous pouvons résoudre des situations de ce genre, dans l'intérêt collectif.

1.18 Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Taux de suicide des jeunes âgés de 15 à 18 ans»

Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés). – Ce qui tue d'abord les adolescents et les jeunes adultes, c'est le suicide. Cette situation est inchangée depuis 2016, alerte Un pass dans l'impasse, l'unique structure de prévention du suicide en Wallonie. Il serait intéressant d'étoffer ces chiffres avec ceux de la Région de Bruxelles-Capitale.

Un pass dans l'impasse a vu le nombre de ses consultations augmenter de près de 50 % depuis la pandémie. «Nos psychologues remarquent une forte augmentation des troubles anxiodépressifs, surtout chez les adolescents et les jeunes adultes, avec une augmentation de l'intensité des idéations suicidaires et une multiplication des passages à l'acte», souligne la directrice thérapeutique de l'association.

Ces chiffres sont à l'aune de la société, mais les jeunes âgés de 15 à 18 ans passent une grande partie de leur temps à l'école. C'est là aussi que les enseignants

et les éducateurs peuvent – parmi toutes leurs tâches – être des sentinelles, détecter la détresse suicidaire et alerter par exemple les agents du centre PMS. Ces derniers peuvent aider le jeune en difficulté et le guider vers un service spécialisé.

Madame la Ministre, existe-t-il, dans le catalogue de l’Institut interréseaux de la formation professionnelle continue (IFPC) et des réseaux, des formations à la détection des attitudes suicidaires, destinées aux équipes éducatives et aux agents des centres PMS?

Ce sujet étant lié à celui du climat scolaire, quelles ont été vos actions et celles du gouvernement à ce propos? Des collaborations ont-elles été établies avec votre collègue chargée de la santé des jeunes, Mme Linard, et vos collègues régionaux en Wallonie et à Bruxelles? Si oui, lesquelles?

Mme Caroline Désir, ministre de l’Éducation. – Madame la Députée, l’IFPC organise diverses formations centrées sur la prévention du mal-être des adolescents et des tentatives de suicide. Destinées aux membres des équipes éducatives et des équipes pluridisciplinaires des centres PMS, ces formations permettent de découvrir des dispositifs essentiels au soutien des adolescents en souffrance morale et psychique voire de détecter des jeunes à risque suicidaire.

Concernant le climat scolaire, le rapport global portant sur les objectifs d’amélioration du système éducatif, bientôt finalisé, offrira une première évaluation de ces objectifs parmi lesquels figure l’amélioration des indices de bien-être à l’école et de climat scolaire. Ces indices comprennent notamment le soutien émotionnel aux élèves de la part des équipes éducatives, les relations entre enseignants et directions ou encore la communication entre les écoles et les parents.

Par ailleurs, le nouvel Observatoire du climat scolaire qui va, dans un premier temps, s’atteler à la thématique du harcèlement pourrait, à terme, envisager de travailler sur des sujets connexes comme la santé mentale des jeunes. Bien d’autres éléments encore ont été structurellement mis en œuvre à travers les réformes du Pacte pour un enseignement d’excellence, tels que le décret du 27 avril 2023 relatif à l’amélioration du climat scolaire et à la prévention du harcèlement et du cyberharcèlement scolaires ainsi que 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, la réforme des rythmes scolaires, la création de pôles territoriaux ou encore l’accompagnement personnalisé.

Enfin, je vous ai récemment annoncé qu’avec mes collègues Mmes Linard et Bertieaux et aux côtés de nombreux collègues fédéraux et régionaux wallons, flamands et germanophones, nous sommes en passe de signer un protocole d’accord relatif à une meilleure prise en charge des jeunes dits «à la croisée des

secteurs». Ce protocole visera à soutenir des interventions coordonnées entre secteurs, administrations et organismes d'intérêt public (OIP), et ce, au bénéfice de jeunes enfants et adolescents extrêmement vulnérables. Ces multiples actions et engagements concourent de toute évidence au mieux-être de nos élèves et à la prévention du suicide, auquel je suis profondément sensible.

Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés). – Madame la Ministre, je vous sais très consciente des questions et difficultés du monde scolaire. Ce phénomène dépend de la société en général et non uniquement de l'école; on ne peut donc pas tout demander à cette dernière. Cependant, je note ce qui est prévu concernant les formations des équipes éducatives. Nous verrons comment se concrétisent les autres initiatives en cours avec les Régions.

1.19 Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Chantier n° 17 du Pacte pour un enseignement d'excellence relatif à la simplification administrative»

Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés). – Le chantier de la simplification administrative passe par la numérisation des processus. Du point de vue des équipes de direction, l'objectif est de simplifier et pas seulement d'automatiser. Il s'agit, par exemple, de réunir tous les textes réglementaires, en leur donnant plus de cohérence, à travers le Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire. Il s'agit aussi d'éviter les encodages de données en double ou en triple, que cela concerne le personnel, les élèves, l'école ou le pouvoir organisateur en général.

Les personnes amenées à utiliser les nouvelles applications au sein des établissements ne les perçoivent pas comme une réelle simplification. Malgré les simplifications administratives initiales et le renouvellement du matériel informatique, ces nouvelles applications sont ressenties comme une charge supplémentaire. Cela pose des problèmes dans plusieurs domaines, notamment le dossier d'accompagnement de l'élève (DAccE), la plateforme de Gestion des échanges de données et interconnexions (GEDI-PRO) ou encore l'application Ravel, qui a été créée spécifiquement par l'Entreprise publique des technologies nouvelles de l'information et de la communication (ETNIC) pour permettre aux enseignants d'introduire des demandes de remboursement de leurs frais de transport.

Mes questions se limiteront à cette dernière, étant donné que nous avons récemment voté l'augmentation de l'indemnité vélo pour les membres du personnel. Les directions affirment que ce sont désormais leurs économies, voire les directeurs eux-mêmes dans l'enseignement primaire, qui font le travail auparavant effectué par les agents de l'administration. Le travail des services administratifs a donc bien été simplifié, mais seulement en transférant certaines tâches au personnel de terrain, qui doit encoder plus de données qu'avant.

Madame la Ministre, quels sont les cahiers des charges de ces applications web? Par qui sont-elles créées? Existe-t-il des phases de test? Comment sont-elles généralisées? C'est le genre de questions que se posent les directions lorsqu'elles voient arriver une nouvelle application.

Pouvez-vous faire le point sur la mise en œuvre des applications métiers depuis votre entrée en fonction? Combien ont été créées dans l'enseignement maternel, primaire et secondaire et quels sont leurs objectifs? Qui établit le cahier des charges des nouvelles applications? Les besoins du pouvoir régulateur et de l'utilisateur final, c'est-à-dire les écoles, font-ils l'objet d'une concertation? Combien de temps s'écoule, en moyenne, entre la décision, le développement, le test et l'utilisation par les écoles? Existe-t-il, au sein de vos services, un organe qui pilote l'ensemble de ces applications? Un rapport a-t-il déjà été produit quant à l'implémentation des applications métiers? N'existe-t-il pas, dans le chef de l'administration, une certaine confusion entre, d'une part, un souci légitime d'efficacité, de transparence et d'accessibilité et, d'autre part, une perte de contact humain pour régler les problèmes?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Vingt applications métiers ont été lancées depuis mon entrée en fonction. Bien que la plupart d'entre elles soient communes aux différents niveaux d'enseignement, certaines ne s'adressent qu'à l'un ou l'autre selon les objectifs visés et le public cible. Concrètement, dix applications s'adressent à l'enseignement maternel, quinze applications s'adressent à l'enseignement primaire et seize applications s'adressent à l'enseignement secondaire. L'objectif de ces applications consiste à moderniser le parc applicatif par une gestion de l'obsolescence en améliorant les outils, le parcours et l'expérience des usagers. Il s'agit également d'assurer la mise en conformité vis-à-vis des normes réglementaires, notamment celles issues des réformes du Pacte pour un enseignement d'excellence.

Il s'agit encore de poursuivre la simplification administrative, notamment en supprimant les procédures papier ou en créant de l'interconnexion pour éviter les encodages multiples. L'élaboration du cahier des charges pour le développement d'une nouvelle application est le fruit d'un processus consultatif et collaboratif entre l'administration et les représentants des écoles, des fédérations de pouvoirs organisateurs et de Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE). Cet exercice de prise en compte systématique des besoins des utilisateurs finaux doit permettre de garantir la pertinence des solutions numériques proposées, tout en répondant aux missions et obligations du pouvoir régulateur.

L'implication des différents acteurs concernés se fait, en réalité, à différents moments du cycle de vie du projet. Cela peut se faire en amont de son lancement, durant son développement, lors de phases pilotes ou encore après la mise en production, lors des formations ou à travers des enquêtes de satisfaction. Les délais de déploiement des applications métiers fluctuent en fonction de la com-

plexité de l'application, des ressources humaines et financières disponibles et des contraintes techniques. En général, le cycle de développement de test et de déploiement peut s'étendre sur plusieurs mois, voire plusieurs années dans certains cas plus complexes.

Différents organes ont été instaurés afin de piloter les applications et, plus globalement, les initiatives numériques et technologiques de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces organes assurent un pilotage politique, stratégique et opérationnel. Sur le plan politique, le Conseil stratégique du numérique et de l'informatique (Costranum) définit et pilote la politique de la Fédération Wallonie-Bruxelles dans les domaines des technologies numériques et de l'informatique.

Du point de vue stratégique, le Comité stratégique du développement informatique (Costradi) et les comités de portefeuille (Copor) assurent, au sein de chaque administration générale, le suivi de la gouvernance et de la stratégie numérique et informatique définie par le gouvernement. Sur le plan opérationnel, un comité de pilotage est affecté à chacun des projets. Chaque année, le Centre d'expertise du numérique (CEN) publie un rapport du portefeuille des différentes entités de la Fédération Wallonie-Bruxelles et un bilan de la transition numérique. Depuis peu, l'ETNIC réalise également un bilan de clôture des projets dans une perspective d'amélioration continue.

En tout état de cause, la simplification administrative n'est pas synonyme de numérisation. Il s'agit plutôt d'un ensemble de réflexions combinées portant sur les processus métiers, sur la réglementation et sur les possibilités technologiques permettant de réduire la contrainte administrative qui pèse sur tous les usagers.

Cet allègement de la charge administrative vise les membres du personnel, les établissements scolaires et les pouvoirs organisateurs afin de leur permettre de consacrer plus de temps à leurs tâches pédagogiques. Il s'agit aussi de permettre aux services de l'administration de se consacrer davantage aux services rendus à l'utilisateur, comme le suivi des dossiers complexes ou l'instauration de *helpdesks*. En effet, chaque application lancée fait l'objet d'un accompagnement variable selon le public cible et les spécificités de l'application, notamment à travers l'instauration de webinaires, de guides et de tutoriels.

Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés). – Il est intéressant de faire le point et de voir le nombre d'applications développées au cours d'une législature. Cela permet d'en comprendre l'utilité, mais il convient également de se mettre à la place de ceux qui les ont reçues et qui ont dû s'y habituer. J'aimerais insister sur deux points: premièrement, la création de plusieurs comités est une bonne chose, mais je ne suis pas certaine que les directions et les pouvoirs organisateurs ont réellement été consultés. C'est un élément auquel nous devons rester attentifs. Deuxièmement, il est essentiel, dans toutes les administrations, de comprendre que le contact humain est un facteur important. Or, les équipes de

terrain ont parfois l'impression qu'elles ne fonctionnent plus qu'avec des applications et qu'il est difficile d'accéder à un interlocuteur humain lorsqu'un problème survient.

1.20 Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Anticipation du tronc commun pour les degrés d'observation autonomes (DOA)»

Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés). – Madame la Ministre, à la suite d'une rencontre avec les directeurs de degrés d'observation autonomes (DOA) de ma région, j'ai appris qu'une circulaire avait été publiée sur l'anticipation du tronc commun dans l'enseignement secondaire. Une visioconférence aurait même eu lieu avec une de vos collaboratrices. Les directions que j'ai rencontrées semblent cependant remontées contre cette circulaire, d'autant qu'elles se sentent écartées des discussions sur l'avenir des DOA. Nous sommes à deux années de l'entrée du tronc commun dans l'enseignement secondaire. Ce sujet était pourtant déjà sur la table à la fin de la législature précédente et nous n'avons eu de cesse de vous interroger sur ce sujet au cours de ces derniers mois.

Parmi les nombreux problèmes à régler figure notamment l'extension des DOA de manière volontaire ou obligatoire aux trois premières années de l'enseignement secondaire, le fait savoir si les DOA vont englober la troisième année secondaire, le sort des enseignants qui sont actuellement nommés pour les quatre heures d'activités complémentaires en première et en deuxième années secondaires, ainsi que le statut et le barème des directeurs qui devront gérer trois niveaux d'études, avec une population scolaire de près de 1 000 élèves et 200 enseignants. C'est le cas des différents DOA, qui sont une bonne quarantaine en Fédération Wallonie-Bruxelles.

En octobre, dans votre réponse à ma dernière question, vous m'avez indiqué qu'une délocalisation temporaire de la troisième année secondaire pour les DOA en transition était envisagée dans les travaux et qu'elle était intégrée dans un texte portant sur une expérience pilote. Vous avez aussi évoqué un avant-projet de décret. Je ne l'ai cependant pas vu sur la liste des textes prévus pour la fin de la législature.

Pourriez-vous m'indiquer où en est ce projet d'anticipation tel que figurant dans cette circulaire? On m'a signalé entre-temps que l'appel à projets relatif à ce dernier est annulé. C'est donc l'occasion pour vous, Madame la Ministre, de préciser les choses.

De manière plus large, où en sont les discussions sur l'avenir des DOA? Au niveau législatif, où en est cet avant-projet expérimental dans son parcours au niveau du gouvernement? Qu'en est-il du caractère volontaire ou obligatoire de l'extension des DOA aux trois années constituant le degré inférieur de l'enseignement secondaire? Qu'en est-il du statut des directions et de leur barème, au vu de leurs futures responsabilités?

Enfin, si tous les points ne sont pas encore réglés au dernier carat, pouvez-vous faire l'état des lieux de cette question, à trois mois de la fin de la législature?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Madame la Députée, je souhaite lever les ambiguïtés que vous pointez. Aucune circulaire relative à l'anticipation du tronc commun dans l'enseignement secondaire n'a été diffusée. Par ailleurs, des contacts ont bien été établis entre mon cabinet et les directions des DOA, et ce, dans le contexte de l'avant-projet de décret relatif à la mise en œuvre d'un projet pilote portant sur les écoles de tronc commun.

Je me suis montrée soucieuse d'associer directement les acteurs de terrain aux réflexions menées sur les réformes du Pacte pour un enseignement d'excellence, parallèlement aux négociations formelles organisées avec les acteurs institutionnels de l'enseignement. Or, l'avant-projet de décret précité amorçait bien différents scénarios permettant aux actuels DOA d'intégrer une troisième année, anticipativement à l'arrivée du tronc commun en troisième année secondaire à partir de l'année scolaire 2028-2029.

Cette concertation a montré qu'il restait trop d'obstacles structurels à lever pour lancer les projets pilotes escomptés. Il m'a dès lors semblé pertinent, au vu du nombre de textes en cours d'adoption, de mettre cet avant-projet de décret sur pause. Cela ne signifie pas que les travaux relatifs à l'avenir des DOA soient gelés; il convient au contraire de poursuivre les efforts d'instruction déjà entrepris, de manière à offrir aux directions concernées des perspectives claires aux niveaux organisationnel, statutaire, barémique, voire infrastructurel. Les services de l'administration ont été mandatés en ce sens et formuleront toutes les propositions utiles au prochain gouvernement à qui il reviendra de prendre option dans cette matière en tenant compte des échanges des derniers mois avec les acteurs.

Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés). – Je constate en effet qu'il y a eu une incompréhension, peut-être lors des contacts qui ont eu lieu, entre une circulaire éventuelle et un avant-projet de décret pilote. Je constate aussi que tout est actuellement à l'arrêt. J'ai cependant l'impression que, concernant le dossier des DOA, même si des contacts ont eu lieu pendant ces cinq ans, on n'y voit pas plus clair qu'au début de la législature, alors que l'échéance se rapproche. Il faut prendre en compte les inquiétudes du terrain et penser à maintenir les contacts avec les directeurs en place, qui connaissent le mieux la réalité du terrain et qui, eux, resteront en place à la fin de la législature. Il faut également que le chantier du Pacte concerné récolte des données chiffrées claires. Je me demande si quelqu'un, dans les services de l'administration, a listé les types et le nombre d'activités complémentaires qui existent dans le premier et le deuxième degrés, et plus spécifiquement dans les DOA. Madame la ministre, ce sont des missions dont vous pouvez charger les services avant la fin de la législature.

1.21 Question de Mme Françoise Mathieux, intitulée «Formation de directeur d'école maternelle et primaire»

Mme Françoise Mathieux (MR). – Le 30 janvier dernier, j'ai lu dans la presse flamande que l'enseignement catholique flamand proposait une nouvelle formation destinée aux directeurs d'école maternelle et primaire afin de les soutenir et de les encadrer dans le cadre de leur fonction. Il s'agit d'une formation certifiée, d'un trajet professionnalisant s'étalant sur trois années et répondant à des besoins identifiés des écoles et des directeurs.

Madame la Ministre, quelles sont les différentes formations organisées au sein des réseaux ou en interréseaux pour devenir directeur d'école fondamentale? Quelle est la durée de ces formations? Ces différentes formations ont-elles été revues, notamment à la suite des diverses réformes du Pacte pour un enseignement d'excellence? Sont-elles suffisantes au vu de la diversité des tâches qui incombent aux directions? Quelles sont les différences fondamentales avec la formation initiale organisée en Flandre, sur le plan organisationnel et sur le plan des contenus?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Le décret du 2 février 2007 fixant le statut des directeurs et directrices dans l'enseignement a instauré la formation initiale des directeurs et directrices d'école en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Dès 2016, la formation initiale des directeurs en interréseaux a intégré, dans son volet pédagogique, des éléments du Pacte pour un enseignement d'excellence, notamment le processus des plans de pilotage. En 2019, elle a été réformée et est passée de 120 à 180 heures, toujours réparties équitablement entre l'Institut interréseaux de la formation professionnelle continue (IFPC) et les réseaux. La formation interréseaux est composée d'un axe administratif et d'un axe de pilotage qui inclut des modules «Vision pédagogique et pilotage» et des modules «Développement des compétences et aptitudes relationnelles, interpersonnelles et groupales» et «Construction de l'identité professionnelle de la fonction de directeur-directrice». La formation dispensée par les réseaux est structurée de manière très similaire; elle comporte un volet supplémentaire consacré à l'accompagnement d'intégration au moment de l'insertion professionnelle.

L'allongement de la formation initiale des directeurs visait à répondre au besoin de temps formatif supplémentaire exprimé par les participants et les opérateurs de formation. Certains sujets abordés constituent une introduction qui reste naturellement à développer par la suite, dans le cadre de la formation professionnelle continue des directions. Le dispositif de 180 heures de formation étant déjà lourd en début de carrière, la complémentarité de la formation initiale et de la formation professionnelle continue est un élément essentiel pour répondre de manière échelonnée aux besoins de formation des nouvelles directions. La formation professionnelle continue pour les directions a d'ailleurs récemment été

renforcée pour répondre tant aux objectifs fixés par le pouvoir régulateur qu'aux attentes des directeurs.

Une délégation flamande a demandé à rencontrer l'IFPC en mars 2023 pour aborder ce sujet. À l'époque, la formation initiale des directions en Communauté flamande faisait l'objet d'une réflexion devant aboutir à une réforme. L'IFPC a présenté notre système de formation à la délégation et, depuis lors, la Flandre a établi le profil de base des directeurs et des directrices d'école.

La nouvelle formation de post-graduat sera proposée à la rentrée scolaire 2025-2026 par la coupole de l'enseignement catholique flamand, en collaboration avec les écoles supérieures catholiques et la *Katholieke Universiteit Leuven* (KU Leuven). Elle est destinée aux directeurs d'établissements scolaires primaires, durera trois ans et sera proposée en divers endroits de Flandre, à raison d'une journée de cours par mois environ. Les directeurs qui travaillent déjà pourront dès lors combiner cette formation avec leurs tâches professionnelles. Les systèmes ne sont donc pas comparables entre nos deux Communautés, mais nous partageons le même constat qu'une direction qui débute sa carrière a besoin d'être adéquatement soutenue.

Mme Françoise Mathieux (MR). – Je salue le fait que des échanges existent toujours entre la Flandre et la Fédération Wallonie-Bruxelles. La fonction de directeur est essentielle pour le bon fonctionnement d'une école. Un directeur bien formé peut faire des merveilles pour la gestion d'une école, l'ambiance entre collègues et les liens de confiance établis avec les parents.

1.22 Question de Mme Rachel Sobry, intitulée «Contenu relatif à l'agriculture de la plateforme Planète Biodiversité destiné aux écoles»

Mme Rachel Sobry (MR). – Lors de la rentrée académique de septembre dernier, la ministre fédérale de l'Environnement, Zakia Khattabi, présentait fièrement la nouvelle plateforme éducative Planète Biodiversité créée par le SPF Santé publique, sécurité de la chaîne alimentaire et environnement. Cette plateforme met différents outils à la disposition des enseignants pour s'adresser aux élèves du troisième cycle d'enseignement primaire et du troisième cycle d'enseignement secondaire. Si cette sensibilisation primordiale à la biodiversité et à l'urgence de la préserver est évidemment vue d'un bon œil, le contenu de certaines fiches interroge.

Par exemple, en ce qui concerne l'élevage, l'accent est mis sur la consommation en eau et la déforestation, tout en finissant par la phrase: «Dur à avaler, ce steak!». Celle-ci n'a, à mon sens, rien à faire dans les écoles. À propos de l'agriculture conventionnelle cette fois, le support souligne à quel point elle provoque la mort des sols et pollue fortement.

Madame la Ministre, alors que nos agriculteurs ont besoin d'un soutien sans précédent de la part de la population et des pouvoirs publics, quelle est votre position quant au contenu de ces fiches que j'évoque? Ne s'agit-il pas d'une forme de propagande, pourtant interdite en milieu scolaire? Quelles initiatives prenez-vous pour que les élèves soient correctement informés sur le travail des agriculteurs et sur les nombreux bienfaits de l'agriculture?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Il y a quelques semaines, notre Parlement a adopté une nouvelle définition de la propagande politique. Je vous lis *in extenso* le passage du décret qui définit désormais la propagande comme «l'action exercée sur des élèves ou à destination des parents pour les amener à soutenir un mandataire ou un parti politique, ou pour les persuader d'adhérer à des idées politiques, à l'exception des activités menées dans un cadre garantissant l'expression d'un pluralisme d'opinions». Les fiches que vous mentionnez, Madame la Députée, n'ont pas été rédigées par un parti politique, pas plus que par un mandataire public ou une association dont on pourrait soupçonner une approche partisane ou idéologique. En réalité, ces fiches ont été émises par le SPF Santé publique, sécurité de la chaîne alimentaire et environnement, avec l'apport du Musée des sciences naturelles, de l'Université catholique de Louvain (UCLouvain) et de WWF notamment. Elles rejoignent des préoccupations largement consensuelles.

Devais-je censurer une institution publique fédérale pour un travail mené avec de tels acteurs? Je ne le pense pas. J'avoue ne pas bien comprendre la polémique que certains ont tenté de créer à partir de ces documents. Ces derniers transmettent des interrogations légitimes et ne constituent qu'une source parmi bien d'autres pour contextualiser la problématique et nuancer son approche. Il n'y a en effet aucune valeur contraignante pour les écoles et les équipes pédagogiques. Ces dernières demeurent complètement libres d'utiliser les documents et ressources qu'elles jugent les plus indiqués en fonction des attendus des référentiels.

Je suis évidemment convaincue qu'il faut apporter un soutien aux agriculteurs compte tenu des difficultés profondes dont ils nous ont fait part. Ces difficultés sont réelles et méritent des réponses à la hauteur des problèmes multiples qu'elles soulèvent. À mes yeux, ni les auteurs des fiches incriminées ni le département de l'Éducation ne remettent cela en cause; bien au contraire. Quant à l'idée d'une initiative sur une information traitant du travail des agriculteurs, je reprends à titre d'exemple plusieurs attendus qui figurent notamment dans le référentiel Formation historique, géographique, économique et sociale (FHGES) et qui traitent de l'occupation des sols ou des mutations du secteur agricole. Cette demande est donc déjà en partie satisfaite et pourra être complétée lors de l'élaboration des référentiels du post-tronc commun. En définitive, nous n'avons pas tout à fait fini le travail relatif à tout ce que l'on doit apprendre à l'école!

Mme Rachel Sobry (MR). – Madame la Ministre, je comprends que vous fassiez preuve de prudence dans votre réponse. Cependant, les agriculteurs fournissent actuellement de nombreux efforts pour participer à la transition écologique. Tenir des propos qui les stigmatisent de cette façon est inopportun, plus encore lorsqu'ils touchent un public jeune et influençable.

Quand j'ai lu les fiches dont il est question, une comparaison susceptible de choquer m'est venue à l'esprit. J'ai en effet eu l'impression d'être confrontée à un problème de mathématiques du type: «Charlotte est venue à l'école avec cinq oranges; Mamadou lui en a volé trois. Combien en reste-t-il à Charlotte?» Le racisme implicite de ce problème est scandaleux. En l'occurrence, nous avons affaire à du *greenbashing*, ni plus ni moins, et l'actualité nous montre que c'est la dernière chose dont l'agriculture a besoin. La fonction de celle-ci est d'être nourricière. Je vous demande d'être vigilante à ce sujet et je vous en remercie.

1.23 Question de M. François Bellot, intitulée «Importance de la maîtrise de la langue française, notamment par les futurs enseignants»

M. François Bellot (MR). – Une nouveauté de la réforme de la formation initiale des enseignants réside dans une épreuve de maîtrise de la langue française en début de cursus. Cependant, seulement 21 % des étudiants de la Fédération Wallonie-Bruxelles se destinant à l'enseignement ont réussi au test de langue française auquel ils ont participé, soit à peine un futur enseignant sur cinq. Près de 80 % des participants à ce test n'ont pas complété les trois conditions de réussite dudit test: obtenir 60 % de réponses correctes au questionnaire à choix multiple (QCM); atteindre 97 % de formes correctes dans l'argumentaire écrit; obtenir au moins 50 % pour le contenu de cette production. Ces conditions sont pourtant loin d'être draconiennes. En outre, ce test vérifie la maîtrise du français au niveau C1 du Cadre européen de référence pour les langues (CECR), qui n'est donc pas le niveau le plus élevé.

La question est légitime: comment les étudiants, en échec au test de maîtrise de la langue française, ont-ils réussi le certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS)? De plus, ce test n'étant pas obligatoire, je peux imaginer que la plupart des étudiants qui s'y sont soumis étaient sans doute plus optimistes pour leur maîtrise de la langue.

Madame la Ministre, comment expliquez-vous l'obtention du CESS par des élèves ayant un niveau de maîtrise à ce point non acquis? Que faites-vous pour remédier à ce problème? Comment percevez-vous le fait que 80 % d'étudiants en échec du test donneront par la suite potentiellement cours, alors qu'ils n'ont pas acquis un niveau suffisant de maîtrise du français durant les années de primaire et secondaire?

Ces constats sont cohérents avec l'enquête PISA (Programme international pour le suivi des acquis) concernant les élèves du secondaire. Il ne s'agit pas

d'indices, mais bien de conséquences sur le niveau des élèves et ensuite des étudiants. Ces résultats sont très inquiétants et leurs conséquences sur la qualité des apprentissages des élèves du secondaire nécessitent des actions très concrètes à très court terme. Qu'en pensez-vous?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Comme je l'expliquais déjà le 19 décembre dernier en réunion de commission, ce test facultatif de maîtrise de la langue française, organisé en début de cursus auprès des étudiants qui se destinent à être des futurs enseignants, porte sur le niveau de maîtrise attendu en fin de cursus et non en début. Par conséquent, ce test ne peut pas servir à avoir un éclairage sur le niveau des élèves au sortir de l'enseignement obligatoire. Il donne simplement un éclairage sur les compétences à atteindre pour passer du niveau d'un élève au terme de ses études secondaires à celui d'un enseignant. Vous conviendrez qu'on ne peut avoir les mêmes attentes vis-à-vis de l'un ou de l'autre.

Cela signifie par ailleurs que les élèves ayant échoué au test ou ayant choisi de ne pas s'y soumettre disposent encore de quatre années de formation pour se mettre à niveau. Je fais évidemment confiance aux acteurs de la formation initiale pour atteindre cet objectif.

M. François Bellot (MR). – Madame la Ministre, j'ose espérer qu'il y aura tout de même une évaluation de la qualité des cours entre l'année d'entrée et l'année de sortie. Ayant participé à plusieurs reprises à des jurys de recrutement, au Sclor ou ailleurs, je suis effaré du nombre de fautes d'orthographe que font les candidats, même ceux qui ont un diplôme de l'enseignement supérieur. Il y en a entre 15 et 20 fautes sur deux pages A4, alors que les candidats se destinent à l'administration. Il y a manifestement un effort important à faire au niveau de l'apprentissage et de la rigueur.

La rigueur de l'orthographe et de la langue française, c'est la rigueur des études cartésiennes que sont les maths et l'arithmétique. Il faut y être très attentif.

Comme bourgmestre, j'ai été confronté à une enseignante qui avait fait échouer des élèves sur l'orthographe, alors qu'elle-même n'a pas réussi des tests par la suite. La Fédération Wallonie-Bruxelles a dû intervenir en suspendant momentanément son année de cours et en l'obligeant à suivre une formation pour remettre son orthographe à niveau.

1.24 Question de M. Michele Di Mattia, intitulée «Réforme de l'enseignement qualifiant»

M. Michele Di Mattia (PS). – La réforme de l'enseignement qualifiant prévoit, dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence, une réorganisation de la gouvernance des options en vue de la prise en compte des besoins socio-économiques et de la cohérence de l'offre d'enseignement qualifiant.

Aussi, la gouvernance proposée repose sur quatre lignes directrices, favorisant l'intégration des acteurs socio-économiques, fournissant des outils d'aide à la décision aux pouvoirs organisateurs, renforçant le rôle du régulateur et révisant les normes de création et de maintien des options. La révision des normes comprend en outre deux volets, l'un visant à favoriser la réactivité des écoles et la prise en compte des avis des partenaires sociaux, et l'autre concernant la question complexe de la rationalisation des options.

Lors de sa séance du 1^{er} février dernier, vous avez présenté en deuxième lecture au gouvernement un projet de décret fixant les répertoires des options de base et des formations dans l'enseignement secondaire ordinaire qualifiant. Cette actualité témoigne de votre proactivité quant à la poursuite des objectifs de cette réforme d'ampleur et m'invite à vous réinterroger sur les échéances de celle-ci.

À l'occasion de la présentation du décret du 22 juin 2023 relatif à la gouvernance de l'offre d'options de base groupées dans l'enseignement secondaire qualifiant de plein exercice et en alternance, nous avons abordé la création d'un outil d'aide à la décision pour inviter les pouvoirs organisateurs à prendre les décisions stratégiques compte tenu de l'offre éducative, des options programmables et des besoins du marché du travail.

Pourriez-vous faire état de l'avancée du premier processus de programmation et de la mise en application de l'outil d'aide prévue pour ce mois de février? Une communication spécifique a-t-elle été adressée aux fédérations de pouvoirs organisateurs et à Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE)? Comment permettra-t-il de favoriser l'équilibre des options qualifiantes au sein des différentes zones?

Pour anticiper les conséquences de la possible mise en disponibilité des enseignants en raison de la fermeture d'options, des cellules de reconversion ont été créées dans le cadre du chantier n° 12 du Pacte. La cellule de reconversion a-t-elle déjà communiqué au Comité de concertation du Pacte son rapport couvrant les travaux liés à la reconversion et, le cas échéant, pourriez-vous partager l'avis remis par le Comité sur les pistes de solutions qui ont émergé des travaux de ce chantier relatif à l'allongement du tronc commun et les perspectives d'accompagnement pour le personnel relevé de fonction?

Les chiffres arrêtés au 15 janvier de cette année laissent présager 200 fermetures d'options à la rentrée de 2025. Sont-ils de nature à anticiper un nombre de fermetures plus important qu'attendu?

Enfin, pourriez-vous faire le point sur des réformes annexes, comme l'amélioration du Service francophone des métiers et des qualifications (SFMQ) et la simplification des correspondances de certification, ainsi que les processus opérationnels qui régiront la nouvelle gouvernance de l'enseignement qualifiant, notamment au travers de la transmission des projets d'options entre zones?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Dans le cadre du démarrage de la première programmation d'options dans l'enseignement qualifiant par la nouvelle procédure instituée par le décret du 22 juin 2023, la circulaire 9146 du 1^{er} février 2024 intitulée «*Demandes de programmation dans l'enseignement qualifiant à introduire pour le 15 mars 2024 pour l'année scolaire 2025-2026*» a permis une large communication sur l'ensemble des étapes du nouveau processus de programmation, ainsi que l'annonce de la mise à disposition, sur le portail applicatif du ministère, de l'outil d'aide à la décision. Celui-ci comprend une contextualisation zonale, un tableau d'indicateurs ainsi qu'une cartographie interactive permettant aux écoles de nourrir leur réflexion concernant leur offre d'options et les demandes qu'elles formuleront. Si les demandes de programmation émanent des écoles, c'est bien le pouvoir régulateur – c'est-à-dire le gouvernement – qui, après la prise en compte des avis rendus par les différentes instances, décide des ouvertures d'options. Dès lors, ce n'est pas seulement l'outil d'aide à la décision qui favorisera un meilleur équilibre des options dans les différentes zones, mais bien l'ensemble du processus. Par ailleurs, ce nouveau processus débutant à peine, aucune projection n'a encore été réalisée concernant les fermetures d'options dans le cadre du volet relatif à la rationalisation.

Les travaux portant sur la dimension sociale du changement lié, notamment, à l'implémentation du tronc commun dans l'enseignement secondaire se poursuivent dans le cadre du chantier n° 12 du Pacte. Des discussions ont lieu avec les organismes régionaux chargés de l'emploi et des groupes de travail internes à l'administration ont été constitués afin d'approfondir les projections d'impact sur l'emploi et d'affiner les trajets de reconversion possibles pour les membres du personnel qui n'auront pas pu bénéficier des mesures de réaffectation. Ce sont bien sûr les trajets de reconversion permettant de poursuivre une carrière dans l'enseignement qui sont privilégiés.

Lors de la réunion du Comité de concertation du 8 février dernier, une présentation de l'avancement des travaux mettant en évidence les perspectives de reconversion a été organisée afin de rassurer les membres du Comité. Ces derniers ont pu souligner les points d'attention à prendre en considération dans la suite des travaux.

Enfin, la mission de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et de l'Union européenne à propos de l'amélioration des processus du SFMQ suit son cours. Un séminaire a eu lieu avec l'ensemble des acteurs et des groupes de travail sont créés. Le rapport complet accompagné de recommandations sera transmis à l'ensemble des gouvernements au début du mois de juin.

M. Michele Di Mattia (PS). – Madame la Ministre, je comprends parfaitement que nous ne soyons qu'au tout début du processus. Comme nous sommes en fin de législature, il appartiendra au futur gouvernement de fournir des chiffres et

de réaliser des projections. Si les chiffres que j'ai cités laissent présager la fermeture de près de 200 options, il va sans dire qu'il y aura, en parallèle, de nouvelles propositions et des ouvertures d'options.

Je vous remercie d'avoir été aussi claire quant au maintien des effectifs. Si certaines préoccupations se font jour sur le terrain, ce que vous avez annoncé au sujet de la concertation est rassurant.

La réforme du SFMQ constitue une priorité, comme cela a encore été souligné dans le rapport de l'ASBL Agir pour l'enseignement, présenté il y a quinze jours dans une autre commission. C'est particulièrement important au regard des directives européennes sur le sujet.

1.25 Question de M. Michaël Vossaert, intitulée «Taux d'exclusion des élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles»

1.26 Question de Mme Fatima Ahallouch, intitulée «Exclusions scolaires»

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

M. Michaël Vossaert (DéFI). – Les derniers chiffres en date montrent que les exclusions d'élèves de nos établissements scolaires ont bondi de 25 % en une année, retrouvant quasiment le niveau des années précédant la crise sanitaire. Les statistiques obtenues pour la dernière année scolaire complète dans l'enseignement fondamental et secondaire montrent que 2 050 élèves ont été exclus de leur école, c'est-à-dire 25 % de plus que l'année précédente.

Les refus de réinscription n'ont que très légèrement augmenté: 1 318 contre 1 261 un an auparavant. Les motifs les plus fréquents des exclusions sont la perturbation des cours, le refus de l'autorité et l'indiscipline. Suivent les violences psychologiques – les pressions et les insultes vis-à-vis d'un autre élève ou d'un membre du personnel sont évoquées pour 36 % des élèves concernés – et les violences physiques, avec 35,5 % de signalements de coups et blessures sur un autre élève ou sur un membre du personnel. Il est urgent d'agir face à ce phénomène en apportant des réponses concrètes.

Madame la Ministre, quelle est votre analyse de ces chiffres alarmants? Quelles initiatives avez-vous prises pour lutter contre ce phénomène? Parmi les élèves exclus, combien retrouvent une école par l'intermédiaire des commissions de réinscription instaurées par voie décrétole? Quel rôle pourrait jouer l'Observatoire du climat scolaire? Où en sont les réflexions à ce sujet?

Mme Fatima Ahallouch (PS). – La publication des dernières statistiques sur les exclusions scolaires montre un net rebond de celles-ci, les ramenant quasiment au niveau d'avant la crise sanitaire. Ces chiffres nous permettent de dresser le profil des élèves exclus et des motifs d'exclusion. Il s'agit majoritairement de

garçons d'environ quatorze ans, scolarisés en alternance et exclus pour des faits d'incivilité. Néanmoins, tous les âges, tous les secteurs et tous les genres sont touchés.

Je tiens à saluer le travail immense des équipes éducatives, qui ne recourent à cette solution extrême qu'en dernier recours. En effet, il existe des balises fortes en matière d'exclusion. Néanmoins, elle existe et engendre des conséquences à long terme pour les élèves.

Madame la Ministre, quel regard portez-vous sur ces chiffres? Qu'advient-il des élèves exclus qui se voient refuser une réinscription? Combien sont-ils? Quel parcours leur proposer? Vous prévoyez un projet de décret visant à renforcer les droits de la défense des personnes visées. Pourriez-vous nous dire où en est ce texte dans son parcours législatif? Quelles sont les grandes lignes de ce dernier?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Madame la Députée, Monsieur le Député, les chiffres que vous évoquez sont bien trop élevés: 2 050 exclusions et 1 318 refus de réinscription. Ce sont des nombres interpellants. Ils ne peuvent que générer de l'inquiétude face à la situation des élèves écartés de l'établissement qu'ils fréquentaient.

Une décision d'exclusion constitue un acte juridique grave, dont on ne doit pas minimiser les conséquences. Tout d'abord, l'élève doit retrouver une école. Pour ce faire, le pouvoir organisateur peut proposer une réinscription dans une autre école qu'il organise. Si tel n'est pas le cas, il doit transmettre le dossier disciplinaire de l'élève concerné à l'organe de représentation et de coordination auquel il adhère. Celui-ci propose ensuite à l'élève l'inscription dans une autre école organisée par un pouvoir organisateur qu'il représente.

Lorsque ces organes ne trouvent pas de solution au sein de leur propre réseau ou lorsque la seule école qu'ils peuvent proposer est difficilement accessible, le dossier de l'élève est transmis à l'administration. Cela concerne généralement les situations les plus complexes, par exemple celle d'un élève qui fréquenterait une option très demandée ou peu organisée, celle d'un élève déjà exclu de plusieurs autres écoles ou celle d'un élève majeur dont toute école peut refuser l'inscription.

En 2022-2023, 175 dossiers ont été transmis à mes services pour reclassement par les réseaux. Nous ne disposons cependant pas de données relatives au nombre de dossiers directement transmis aux fédérations de pouvoirs organisateurs et à Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE), ni au nombre d'écoles trouvées pour les élèves exclus.

À l'avenir, l'Observatoire du climat scolaire aura la tâche de reconduire l'enquête relative au bien-être, qui a été réalisée pour la première fois durant la présente législature. Cette enquête apporte des éclairages pertinents pour appré-

cier l'état de notre enseignement, des éléments de nature à éclairer les causes du phénomène d'exclusion.

Le *monitoring* des situations de harcèlement qui sera mis sur pied pourra également apporter des indications utiles dans le cadre de la prévention générale des comportements conduisant à l'exclusion. À plus court terme, l'avant-projet de décret portant sur les exclusions définitives et instituant une chambre inter-réseaux compétente pour connaître des recours à l'égard des exclusions définitives a été adopté en deuxième lecture par le gouvernement le 8 février. Il vise à revoir les procédures pour garantir une plus grande égalité de traitement entre les élèves concernés et à mieux consolider le respect des droits de la défense pour s'assurer de la légalité des décisions d'exclusion ou des refus de réinscription. Nous aurons très prochainement l'occasion d'en débattre.

M. Michaël Vossaert (DéFI). – Madame la Ministre, nous aurons l'occasion d'en discuter à nouveau plus longuement, notamment sur la base des travaux de l'Observatoire.

Mme Fatima Ahallouch (PS). – Madame la Ministre, je vous remercie pour vos éléments de réponse qui éclairent le travail effectué au niveau législatif, notamment en ce qui concerne le droit à la défense des élèves et le parcours que suivra un élève qui est exclu. Les jeunes NEET (*Not in Education, Employment or Training*) qui ne sont ni à l'emploi ni en formation ni aux études, ont plus de 18 ans. Nous pourrions appliquer la mesure à des plus jeunes encore. Toutefois, il ne faudrait pas que ce public vienne grossir le groupe de ceux qui échappent aux radars. Je sens votre préoccupation lorsque vous exprimez votre volonté d'inclure dans la problématique l'Observatoire du climat scolaire.

1.27 Question de M. Jean-Pierre Kerckhofs, intitulée «Manque de moyens dans une école de la province de Liège»

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – Les enseignants de l'Institut provincial d'enseignement secondaire (IPES) de Seraing ont arrêté le travail pendant une heure ce jeudi 1^{er} février. Les motifs de leur mécontentement sont multiples, mais ils dénoncent le fait que leur pouvoir organisateur, en l'occurrence la province de Liège, n'assume pas ses responsabilités.

Citons, parmi les raisons évoquées, l'annulation fréquente de voyages scolaires pour des élèves qui n'ont parfois que cette occasion d'élargir leur horizon, ou encore la suppression du cours de cuisine par manque de gaz. La situation financière de la province de Liège n'est pas à ce point catastrophique qu'elle ne puisse pas payer une facture de gaz. Apparemment, il s'agirait de problèmes techniques non résolus et présents depuis longtemps. Ce dernier cas de figure constitue un véritable manquement pédagogique. Le pouvoir organisateur n'assume pas ses obligations minimales et ne permet donc pas aux élèves de

l'établissement de suivre une formation adéquate, celle d'aide-ménagère, pour laquelle les cours de cuisine sont obligatoires.

Madame la Ministre, avez-vous pris connaissance de la situation? En tant que pouvoir régulateur, avez-vous rappelé à la province de Liège ses obligations en tant que pouvoir organisateur? Sinon, est-ce à l'ordre du jour? Lorsque manifestement un pouvoir organisateur n'assume pas ses responsabilités, avez-vous des marges de manœuvre, en tant que pouvoir régulateur, pour les lui rappeler et pour faire en sorte qu'elles soient assumées?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Monsieur le Député, j'ai découvert dans la presse l'annonce de l'arrêt de travail du 1^{er} février dernier dans cette école de la province de Liège. Aucune plainte n'a été déposée auprès de mes services, mais les faits que vous évoquez sont tout à fait préoccupants.

D'un point de vue organisationnel, le pouvoir organisateur est le seul habilité à prendre les mesures nécessaires par rapport à ce type d'incident. Toutefois, en tant que pouvoir régulateur, j'ai sollicité, auprès de mes services, une mission d'information à confier au Service général de l'inspection (SGI) afin d'objectiver la situation révélée par la presse et d'évaluer le respect de la réglementation en vigueur par le pouvoir organisateur.

M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB). – Madame la Ministre, je suis curieux de connaître le résultat de cette mission d'information. S'il s'agit bien d'une responsabilité du pouvoir organisateur, en cas de manquement avéré, il est du devoir du pouvoir régulateur d'intervenir. Sinon les cours, tels qu'ils sont prévus, ne peuvent pas être assurés.

1.28 Question de M. Michele Di Mattia, intitulée «Attractivité de l'enseignement francophone»

M. Michele Di Mattia (PS). – La croissance du nombre d'élèves bruxellois et wallons scolarisés en dehors de l'enseignement francophone est une tendance inquiétante observée ces dernières années. De plus en plus d'élèves optent pour l'enseignement flamand. Les données récentes des «*Indicateurs de l'enseignement 2023*» mettent en lumière la difficulté pour la Fédération Wallonie-Bruxelles de récupérer les élèves non scolarisés dans ses établissements, malgré les efforts déployés.

Cette dynamique soulève des questions quant à son impact sur l'éducation et l'avenir linguistique des jeunes concernés. En effet, la Fédération Wallonie-Bruxelles étant principalement financée par des transferts institutionnels basés sur le nombre d'élèves inscrits dans ses écoles, il est impératif de créer des mesures pour améliorer l'attractivité de l'enseignement francophone.

Lors de précédents échanges, nous avons évoqué la stratégie de la Flandre qui a récemment adopté trois décrets restrictifs relatifs au droit à l'inscription dans

l'enseignement ordinaire flamand. Le premier décret concerne les écoles en dehors de Bruxelles, le deuxième concerne les écoles bruxelloises et le troisième vise à établir de nouveaux critères de priorité dans la périphérie flamande.

Dès votre entrée en fonction, Madame la Ministre, vous avez introduit un recours devant la Cour constitutionnelle contre le décret relatif aux écoles bruxelloises.

Quelle est votre lecture des chiffres des «*Indicateurs de l'enseignement 2023*» concernant l'inscription d'élèves wallons et bruxellois en dehors de l'enseignement francophone? Quelles sont les initiatives prévues pour améliorer l'attractivité de l'enseignement francophone et garantir son financement adéquat malgré les défis liés à la dégradation de la «clé élèves»? Surtout, pourriez-vous faire le point sur les différentes procédures légales engagées à l'encontre des décrets flamands précités?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Ces chiffres doivent être nuancés. D'une part, ils ne concernent que les élèves âgés de 12 à 17 ans et, d'autre part, ils ne signifient pas que les 27 % des élèves bruxellois âgés de 12 à 17 ans sont forcément scolarisés dans une école relevant de la Communauté flamande. Certains relèvent de l'enseignement en alternance, voire de l'enseignement à domicile.

Je ne nie pas que ce chiffre est significatif et influence le calcul de la «clé élèves». À ce propos, une *task force* consacrée à la «clé élèves» a été constituée pour travailler sur les aspects sur lesquels nous avons une prise réelle. Parmi ceux-ci figurent l'amélioration de l'attractivité des écoles, dans la mesure des prérogatives du pouvoir régulateur, et le suivi des élèves en âge d'obligation scolaire.

Les deux objectifs stratégiques dégagés par la *task force* visent à amener une meilleure prise de conscience transversale de l'impact des politiques éducatives sur la «clé élèves» et à tenter d'en stopper la dégradation de celle-ci pour la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Un plan d'action reprenant quatre thématiques a été établi et des groupes de travail réunissant des personnes-ressources issues de l'administration ont été constitués. Deux de ces groupes de travail concernent plus directement vos préoccupations, Monsieur le Député.

Le groupe de travail baptisé «Pacte pour un enseignement d'excellence» vise à identifier les mesures prévues par le Pacte qui ont potentiellement le plus d'impact sur l'attractivité de nos écoles et donc sur la «clé élèves». Ensuite, le groupe de travail baptisé «Objectivation et *monitoring* rapproché» doit identifier des indicateurs pertinents relatifs aux phénomènes observés, récolter des données relatives à la langue parlée à la maison et aux sorties prématurées des élèves et réaliser un *monitoring* de la situation de la «clé élèves».

S'agissant des actions légales entreprises par la Communauté française, le gouvernement avait, à mon initiative, introduit un recours devant la Cour constitutionnelle contre le décret flamand du 17 mai 2019 qui renforce les critères de priorités liés à la connaissance du néerlandais par les parents dans les écoles bruxelloises, à concurrence d'un certain pourcentage. Dans son arrêt n° 96/2022, la Cour constitutionnelle nous a donné partiellement raison en annulant les articles du décret qui fixaient la période requise de parcours scolaire dans l'enseignement fondamental néerlandophone à au moins neuf années. Elle a rejeté tous les autres points de notre recours.

Le 18 février 2022, le Parlement flamand a adopté un nouveau décret renforçant les critères de priorité dans les communes de la périphérie désignée par le gouvernement flamand. Pour l'enseignement fondamental, le décret instaure un critère préférentiel pour les élèves résidant dans la commune de l'école par rapport aux élèves de la commune voisine qui serait plus proches de l'école. Pour l'enseignement secondaire, il instaure une priorité à concurrence de maximum 70 % pour les élèves qui ont suivi l'enseignement flamand depuis le niveau fondamental.

Nous avons demandé une analyse juridique à notre conseil, lequel avait estimé très faibles nos chances d'obtenir gain de cause au regard de la jurisprudence constitutionnelle. En effet, dans l'enseignement fondamental, il n'est pas déplacé de garantir que les élèves trouvent préférentiellement une place dans leur commune de résidence. Au surplus, il reste la difficulté de démontrer qu'avec le renforcement des quotas, les élèves parlant une autre langue que le néerlandais à la maison ne pourraient plus s'inscrire dans l'enseignement flamand dans les communes de la périphérie.

M. Michele Di Mattia (PS). – Je déplore que l'arrêt de la Cour constitutionnelle nous soit défavorable sur un certain nombre de points. Il me semble que deux voies s'offrent à nous: soit renforcer l'attractivité intrinsèque, soit revoir certains critères. Il est assez étonnant de constater que la formation en alternance n'est pas intégrée au calcul de la «clé élèves», car elle nous permettrait d'augmenter notre financement. Par ailleurs, Madame la Ministre, vos successeurs auront besoin d'une espèce de *gentlemen's agreement*, si cela est encore possible en tenant compte du pouvoir exécutif de la Flandre. Une telle attitude – que je qualifierais d'hostile – me semble préjudiciable pour tout le monde. Cela mérite réflexion et concertation.

1.29 Question de Mme Marie Borsu, intitulée «Situation des enseignants en début de carrière»

Mme Marie Borsu (Ecolo). – Au début de ce mois, le quotidien «*La Libre Belgique*» est revenu sur la problématique des départs anticipés des enseignants en début de carrière. En effet, l'édition 2023 de la brochure «*Les indicateurs de l'enseignement*» nous informe que, si la situation n'a pas empiré, il n'y a pas non

plus d'amélioration particulière quant au taux de départs prématurés de jeunes enseignants en début de carrière. Les chiffres sont bien connus: seuls 65 % des enseignants qui ont démarré leur carrière en 2017 exerçaient encore cette profession cinq ans plus tard. Plus frappant encore, les statistiques indiquent que près d'un quart d'entre eux n'ont pas poursuivi leur parcours au-delà de la première année. Ces données interpellantes masquent d'ailleurs une situation encore plus sensible dans l'enseignement maternel, dans l'enseignement de promotion sociale et parmi les enseignants qui ne disposent pas d'un titre pédagogique.

Derrière les chiffres, les témoignages rapportés nous rappellent combien la situation des jeunes enseignants est souvent inconfortable, voire précaire. Le statut de temporaire les amène à multiplier des contrats de remplacement, parfois en toute dernière minute, à répartir leurs heures entre des établissements parfois distants, mais aussi entre des projets pédagogiques et des dynamiques d'équipe très variables. C'est également une source de précarité, car il semble que leur rémunération soit parfois retardée. Enfin, cet inconfort se traduit par des situations auxquelles ces jeunes ne sont pas préparés, notamment lorsqu'il s'agit de gérer des troubles de l'apprentissage et des aménagements raisonnables. En somme, ces jeunes enseignants sont très souvent volontaires, voire résilients, mais le cadre et le contexte actuels découragent trop de jeunes recrues de qualité, dont nous avons pourtant urgemment besoin.

Il est essentiel de renforcer l'accompagnement de ces enseignants débutants. Il faut généraliser les procédures d'accueil, aujourd'hui trop inégales, voire inexistantes dans certains établissements. Le dispositif des enseignants référents existe, mais sa mise en œuvre est trop aléatoire. Or, il s'agit d'un soutien essentiel en début de carrière. De plus, le rôle des enseignants plus expérimentés est trop peu valorisé, alors que leur parcours et leur expertise devraient être partagés entre générations. Nous avons déjà formulé des propositions en ce sens, notamment sous la forme d'un plan «Tandem» qui permettrait aux enseignants plus âgés d'aménager leur carrière tout en transmettant leur précieuse expérience. Ce serait une béquille utile pour soutenir les nouvelles recrues sur le plan pédagogique et disciplinaire, pour leur apprendre les ficelles du métier et faciliter leur intégration dans une institution scolaire.

Madame la Ministre, quelles conclusions tirez-vous du paysage établi par «*Les indicateurs de l'enseignement*» au sujet des enseignants en début de carrière? Sur le plan administratif, comment vos services réagissent-ils à la situation particulière des enseignants temporaires qui cumulent des missions courtes et instables? Quelles sont les pistes à court terme pour rendre cet appareil administratif plus réactif pour ces jeunes enseignants? À plus long terme, quel est l'état du chantier relatif à la future plateforme CEPAGE (Carrière des enseignements: paie et gestion), qui dépend de l'Entreprise publique des technologies nouvelles de l'information et de la communication (ETNIC)?

Enfin, contrairement à certains stéréotypes, les témoignages publiés par «*La Libre Belgique*» rappellent que le métier d'enseignant représente une charge de travail intense, particulièrement en début de carrière. Ces abandons de carrière prématurés doivent également être analysés au travers de ce facteur. Dès lors, Madame la Ministre, comment baliser et harmoniser au mieux cette charge de travail?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Le taux d'attrition des enseignants débutants qui quittent l'enseignement dans les cinq premières années est effectivement souvent estimé à un enseignant sur trois. En réalité, ce chiffre doit être nuancé: ces abandons sont trois fois plus fréquents parmi les enseignants qui n'ont pas de titre pédagogique. D'autres facteurs interviennent également, comme l'accompagnement organisé dans les écoles. Dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence, des moyens budgétaires ont été dégagés pour permettre le développement de la carrière en trois étapes. Les membres du personnel expérimentés peuvent ainsi servir de référents à l'accueil des enseignants débutants et les accompagner dans leur insertion professionnelle. Le choix des missions collectives à l'école relève des prérogatives des pouvoirs organisateurs après avis des organes de concertation sociale.

Mes services mettent tout en œuvre pour faire en sorte que les enseignants temporaires qui cumulent des missions de courte durée soient payés dans les délais. Le projet CEPAGE, quant à lui, vise à créer, au plus tard d'ici cinq ans, une nouvelle plateforme pour la gestion de la carrière administrative et pécuniaire des personnels de l'enseignement. Une étude préalable à sa mise en place vient de se terminer; celle-ci prévoyait, entre autres, une analyse du système existant et des pratiques de paie, l'identification des contraintes et des risques, ainsi que l'établissement de recommandations pour l'implémentation de la plateforme. L'étude a été menée conjointement par l'ETNIC pour la partie informatique et par l'Administration générale de l'enseignement (AGE) pour la partie relative aux métiers. À terme, elles seront aidées par des intervenants externes, dont la gouvernance sera déterminée à la suite du rapport final.

Enfin, je suis bien consciente de la charge de travail des enseignants débutants, qui est toutefois variable selon leur niveau de formation et l'adéquation de leur titre avec la fonction exercée. Il existe des pistes pour alléger cette charge, mais elles sont difficiles à mettre en œuvre dans un contexte marqué par la pénurie. Néanmoins, le renforcement de l'accompagnement par les pairs, notamment dans le cadre du travail collaboratif, constitue une aide précieuse pour les nouveaux entrants dans la fonction.

Mme Marie Borsu (Ecolo). – Le métier d'enseignant est exigeant et requiert des qualifications élevées. C'est aussi un métier qui s'exerce, en partie, en solitaire; l'enseignant est seul en classe face à 25 enfants ou adolescents. L'accompagnement est effectivement primordial, l'expérience des anciens étant

une mine d'or pour les jeunes enseignants. La carrière en trois étapes est également très importante vis-à-vis de la diversification de la carrière. Les heures de travail collaboratif sont aussi une avancée significative, car le travail en équipe est un soutien précieux pour la pratique pédagogique et la gestion d'une classe. Nous avons d'ailleurs discuté à plusieurs reprises du harcèlement entre élèves et des comportements inappropriés envers les enseignants, particulièrement les enseignants débutants. Malheureusement, tout l'accompagnement du monde ne peut effacer le fait que travailler dans plusieurs établissements ne permet pas de nourrir un sentiment d'appartenance à une équipe et à un projet pédagogique, ce qui permettrait aux jeunes enseignants de se sentir véritablement accueillis et accompagnés dans leur développement.

1.30 Question de M. Sadik Köksal, intitulée «Formation au permis de conduire théorique dans l'enseignement secondaire»

M. Sadik Köksal (MR). – Madame la Ministre, jusqu'à l'année scolaire 2018-2019, les élèves flamands âgés de 17 ans pouvaient passer leur permis de conduire théorique dans le cadre du projet «*Rijbewijs op school*». Celui-ci leur donnait accès à des cours théoriques gratuits et leur permettait de se présenter gratuitement à l'examen théorique de catégorie B. Le taux de réussite était de plus de 60 %, un chiffre nettement plus élevé du taux global officiel, à savoir 53 % en 2016 et 38 % en 2022. En 2019, le projet a été remplacé par d'autres initiatives du même acabit telles que «*Rijbewijzer in de Klas*», «*Verkeer in de Klas*», et «*MijnRijbewijsB.be*», qui ne sont malheureusement, quant à elles, ni évaluées ni chiffrées.

Alors que l'obtention d'un permis de conduire est cruciale pour l'emploi, surtout dans les milieux ruraux, particulièrement pour les jeunes apprentis qui se rendent parfois au travail aux petites heures, une connaissance du Code de la route est élémentaire dans une société qui promeut la multimodalité. Comment espérer une existence apaisée entre voitures, piétons, cyclistes, utilisateurs de trottinettes et scooters si certains ne connaissent pas les règles les plus élémentaires applicables à l'espace public?

Mme Schyns, indiquait en 2017 qu'elle souhaitait introduire, dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence, l'apprentissage du Code de la route durant le temps scolaire. Elle avait ajouté que ces activités pouvaient être organisées par le chef d'établissement ou le pouvoir organisateur, dans le cadre de l'autonomie d'organisation et pédagogique des écoles ainsi que de leur projet éducatif. Le chef d'établissement et le pouvoir organisateur sont libres d'organiser une formation au permis théorique hors des heures de cours s'ils le désirent.

Le groupe de travail mis en place à l'époque a-t-il rendu des rapports sur la faisabilité de la création des cours et du passage du permis théorique catégorie B à l'école? Quelles en sont les conclusions? L'apprentissage du Code de la route

fait-il partie des référentiels de compétences? À défaut, pourquoi cet apprentissage n'a-t-il pas été retenu? Enfin, pourriez-vous me communiquer la liste des initiatives prises depuis le début de la législature sur le Code de la route et la formation au permis théorique dans les écoles?

Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation. – Monsieur le Député, l'éducation à la mobilité et à la sécurité routière est encouragée par un accord de coopération entre la Région wallonne, la Région de Bruxelles-Capitale et la Fédération Wallonie-Bruxelles qui vise à promouvoir des activités pédagogiques avec les organismes traitant de la sécurité routière. Il porte sur différents projets dont le brevet du cycliste, le brevet du piéton ou de référent en éducation à la mobilité et à la sécurité routière (EMSR). Il vise également à sensibiliser les équipes éducatives aux différentes formations EMSR pour l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire, ainsi qu'à mettre à disposition des écoles des outils pédagogiques et des animations scolaires.

Il s'agit d'une prérogative des pouvoirs organisateurs et des directions d'école. L'administration ne dispose donc pas de cadastre des écoles organisant ces animations. Néanmoins, l'apprentissage du Code de la route n'en fait pas partie. Les référentiels du tronc commun visent les élèves jusqu'à la troisième année de l'enseignement secondaire. À ce stade du parcours scolaire, les élèves ne sont pas encore forcément en âge de passer leur permis de conduire. L'après-tronc commun doit encore être défini dans sa totalité. Cela serait peut-être l'occasion pour la Commission des référentiels d'envisager vos propositions.

M. Sadik Köksal (MR). – Madame la Ministre, pour des raisons évidentes de sécurité routière, une bonne connaissance du Code de la route est primordiale dès le plus jeune âge. Je pense notamment aux jeunes cyclistes qui se doivent de connaître le code, étant donné qu'ils occupent l'espace public dans leurs déplacements.

Rappelons également que, le 23 janvier dernier, nous avons reçu le rapport du Collège de prévention de l'Aide à la jeunesse. J'interrogeais la ministre Bertiaux à ce sujet pas plus tard que ce matin. Elle m'a répondu avoir transmis à différents ministres les différentes recommandations retenues dans ce rapport. À sa page 27, sept problématiques ont été retenues comme prioritaires: la précarité, les transitions dans la vie des jeunes et leur famille, la scolarité, la parentalité, la mobilité, la santé, la santé mentale, le sport et la culture. Dans le volet de la mobilité, l'accès au permis de conduire y est rappelé. Pourquoi ne pas y accorder, après les examens de fin d'année, une attention particulière?

2 Ordre des travaux

Mme la présidente. – L'interpellation de Mme Amandine Pavet à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Lutte contre le harcèlement scolaire», est retirée.

Les questions orales à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, de M. Matthieu Daele, intitulées «Heures «post-DASPA» (dispositif d'accueil et de scolarisation de primo-arrivants et assimilés)» et «Durée du parcours dans un DASPA», et de M. André Antoine, intitulée «Initiatives développées par la Fédération Wallonie-Bruxelles dans les établissements scolaires pour sensibiliser les jeunes aux méfaits de l'alcool», sont retirées.

Voilà qui clôt l'heure des questions et interpellations.

– *L'heure des questions et interpellations se termine à 13h20.*