

Commission de l'Éducation du  
PARLEMENT  
DE LA  
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2023–2024

5 MARS 2024

COMPTE RENDU INTÉGRAL

SÉANCE DU MARDI 5 MARS 2024 (MATIN)

## TABLE DES MATIÈRES

<b>1</b>	<b>Questions orales à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation (article 82 du règlement)</b>	<b>5</b>
1.1	Question de Mme Stéphanie Cortisse, intitulée «Traitement des enseignants qui ont presté une journée à temps plein, mais ne sont rémunérés que partiellement».....	5
1.2	Question de Mme Stéphanie Cortisse, intitulée «Aide administrative supplémentaire pour les directions de l'enseignement fondamental» .....	7
1.3	Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Les directions de l'enseignement fondamental ont peur de demain» .....	7
1.4	Question de M. Michaël Vossaert, intitulée «Inquiétude des directeurs d'école».....	7
1.5	Question de M. Jean-Philippe Florent, intitulée «Mobilisation des directions de l'enseignement fondamental» .....	7
1.6	Question de Mme Stéphanie Cortisse, intitulée «Responsabilisation collective non seulement des enseignants, mais aussi des parents et des élèves» .....	15
1.7	Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Sort du premier degré différencié de l'enseignement secondaire».....	18
1.8	Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Évolution des disponibilités précédant la pension de retraite (DPPR)».....	20
1.9	Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «État des discussions du groupe de travail relatif à l'après-tronc commun»	22
1.10	Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Avant-projet d'arrêté fixant les missions de base des puériculteurs et puéricultrices» .....	23
1.11	Question de Mme Mathilde Vandorpe, intitulée «État des inscriptions en première année secondaire à la fin de la première phase» .....	24
1.12	Question de Mme Marie Borsu, intitulée «Première phase d'inscriptions en première année secondaire» .....	24
1.13	Question de Mme Mathilde Vandorpe, intitulée «Rythmes scolaires» .....	28

1.14	Question de M. Jean-Philippe Florent, intitulée «Vers une réforme des rythmes scolaires journaliers?» .....	28
1.15	Question de Mme Mathilde Vandorpe, intitulée «Tâches à réaliser pour les membres du personnel mis en disponibilité par défaut d'emploi et non réaffectés ou remis au travail».....	33
1.16	Question de M. Michele Di Mattia, intitulée «Nouvelle liste de missions potentielles pour les enseignants mis en disponibilité» ..	33
1.17	Question de M. Jean-Philippe Florent, intitulée «Missions pour les enseignants mis en disponibilité pour perte de charge» .....	33
1.18	Question de Mme Stéphanie Cortisse, intitulée «Difficultés relatives au transport scolaire dans l'enseignement spécialisé» .....	37
1.19	Question de M. Nicolas Janssen, intitulée «Aide numérique pour les élèves à besoins spécifiques» .....	40
1.20	Question de M. Jean-Pierre Kerckhofs, intitulée «Comment alléger, pour les enseignants, les tâches qui ne correspondent pas au cœur du métier?».....	41
1.21	Question de Mme Anne-Catherine Goffinet, intitulée «Débat dans les écoles sur les programmes électoraux en vue des élections» ....	44
1.22	Question de M. Jean-Pierre Kerckhofs, intitulée «Fréquentation des cours de natation».....	46
1.23	Question de M. André Antoine, intitulée «Apprentissage de la nage» .....	46
1.24	Question de Mme Marie Borsu, intitulée «Place de la diversité dans l'enseignement obligatoire» .....	50
1.25	Question de M. Michele Di Mattia, intitulée «Concours visant à promouvoir l'enseignement qualifiant» .....	53
1.26	Question de M. Michele Di Mattia, intitulée «Lutte contre le décrochage scolaire».....	54
1.27	Question de M. Jean-Philippe Florent, intitulée «Comptabilisation des neuf demi-jours d'absence».....	54
1.28	Question de Mme Marie Borsu, intitulée «Place des smartphones dans les écoles» .....	57
1.29	Question de Mme Marie Borsu, intitulée «Avenir du Cirquétudes dans le déploiement du tronc commun» .....	59

1.30 Question de M. André Antoine, intitulée «Mystères des dépenses salariales pour les enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles» ..... 60

1.31 Question de Mme Marie Borsu, intitulée «Accès à l'apprentissage de la musique pour les enfants à besoins spécifiques» ..... 63

**2 Ordre des travaux**

**65**

**Présidence de Mme Latifa Gahouchi, présidente.**

– *L’heure des questions et interpellations commence à 10h50.*

**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 de Mme Stéphanie Cortisse, intitulée «Traitement des enseignants qui ont presté une journée à temps plein, mais ne sont rémunérés que partiellement»***

**Mme Stéphanie Cortisse (MR).** – Madame la Ministre, plusieurs pouvoirs organisateurs communaux m’ont fait part d’une problématique importante. Des enseignants qui effectuent une journée de remplacement à temps plein dans leur pouvoir organisateur – par exemple, pour remplacer un titulaire en formation ou en incapacité de travail – ne sont rémunérés que partiellement parce qu’ils sont déjà désignés à temps partiel au sein du même pouvoir organisateur ou d’un autre.

Je vous cite un premier exemple. Une institutrice effectue un remplacement à temps plein un jeudi dans le pouvoir organisateur A. Elle preste six périodes. Or, cette semaine-là, elle était désignée à mi-temps dans un pouvoir organisateur B. Elle prestait ce mi-temps le lundi matin (deux périodes), le mardi (quatre périodes) et le vendredi (six périodes). Elle était donc libre le jeudi. Au cours de la semaine, elle a donc presté douze périodes pour le pouvoir organisateur B et six périodes pour le pouvoir organisateur A, soit 18 périodes au total. Or, le jeudi, elle est considérée comme à mi-temps ( $12/24^e$ ), bien qu’ayant presté toute la journée. Elle est ainsi rémunérée à  $2,4/24^e$  au lieu de  $6/24^e$ . Pour l’ensemble de la semaine, elle a perçu un traitement pour  $14,4/24^e$  au lieu de  $18/24^e$ .

Prenons un autre exemple. Une enseignante est nommée à mi-temps au sein d’un pouvoir organisateur et preste ses  $12/24^e$  les lundi et mardi. Elle tombe malade et rentre un certificat médical pour deux jours, qui sont décomptés de son octroi de congé maladie. Elle n’a pas intérêt à rentrer un certificat médical pour toute la semaine, puisqu’elle perdrait alors trois jours de travail. Le pouvoir organisateur lui trouve une remplaçante temporaire, mais celle-ci ne peut réglementairement pas être désignée pour seulement deux jours. Comme le logiciel de calcul des salaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles est basé sur un régime de travail hebdomadaire de cinq jours, la remplaçante est considérée comme ayant travaillé  $2/5^e$  d’un mi-temps. Par conséquent, elle est payée pour 4,8 périodes, alors qu’elle en a presté douze!

Je me suis renseignée auprès de la Direction générale des personnels de l’enseignement (DGPE). Il ne s’agit pas uniquement d’un problème lié au logiciel de

calcul des salaires. Le problème découle aussi du fait que le statut pécuniaire dépend d'un calcul du traitement basé sur la période de prestations et la charge prestée, sans tenir compte du nombre de périodes effectivement prestées par le membre du personnel.

Pour prendre un dernier exemple, un membre du personnel engagé pour une semaine et effectuant ses prestations le lundi (trois heures) et le vendredi (trois heures) sera mieux rémunéré qu'un membre du personnel engagé pour deux jours et effectuant ses prestations le lundi (trois heures) et le mardi (trois heures), alors qu'ils ont presté le même nombre d'heures. Ceci pose une réelle question de discrimination.

Pour pouvoir établir un calcul à la prestation, une profonde modification du statut pécuniaire est nécessaire. De plus, l'administration devrait connaître les prestations réelles effectuées au sein de chaque établissement scolaire par les membres du personnel dont elle assure la gestion pécuniaire. Or, à ce jour, ces prestations ne sont pas connues de l'administration et aucune application ne permet aux écoles et à l'administration de communiquer à ce sujet.

Cette situation est-elle bien connue de vos services? Quelles sont les solutions envisagées pour remédier à cette situation discriminatoire? Une réforme du statut pécuniaire des enseignants est-elle envisageable? Comment le chantier relatif à la future plateforme de paie informatisée des enseignants, Cepage, progresse-t-il? Les prestations réelles des enseignants pourront-elles y être encodées?

**Mme Caroline Désir**, ministre de l'Éducation. – Cette situation est en effet bien connue de mes services et relève de l'application du statut pécuniaire du personnel enseignant. Les modalités de calcul du traitement des prestations effectuées par les membres du personnel à titre temporaire sont précisées par l'article 7, § 1<sup>er</sup>, de l'arrêté royal n° 63 du 20 juillet 1982 modifiant les dispositions des statuts pécuniaires applicables au personnel enseignant et assimilé de l'enseignement de plein exercice et de l'enseignement de promotion sociale ou à horaire réduit de l'arrêté royal du 15 avril 1958 portant statut pécuniaire du personnel enseignant, scientifique et assimilé du ministère de l'Instruction publique.

À ce jour, aucune demande visant un tel degré de suivi individualisé de prestation des enseignants entre différents établissements et pouvoirs organisateurs et remettant en cause ce mécanisme ne m'a été présentée. Par contre, je voudrais vous rappeler que Cepage a pour objectif de créer d'ici quatre ou cinq ans une nouvelle plateforme de gestion de la carrière administrative et pécuniaire du personnel de l'enseignement. Une étude préalable à la création de cette plateforme vient d'être terminée. Elle a pour but d'analyser l'existant, les pratiques de paie, de faire une véritable comparaison avec ce qui est fait ailleurs (*benchmarking*), d'identifier les contraintes ou les risques et d'établir les recommandations qui permettront d'implémenter ce projet.

L'étude a été menée conjointement par l'Entreprise publique des technologies nouvelles de l'information et de la communication (ETNIC) au niveau informatique et par l'Administration générale de l'enseignement (AGE) au niveau des métiers. À terme, ces deux organisations seront aidées par des intervenants externes dont la gouvernance sera déterminée après publication du rapport final. Il est indéniable que Cepage entraînera la révision tant des processus métier que des outils informatiques connexes dans une optique de simplification et d'harmonisation administrative et procédurale. Je confirme que les travaux relatifs à la simplification des statuts lors de création de Cepage comporteront bien une étude du statut pécuniaire qui permettra l'examen de l'opportunité et de la faisabilité de ce projet.

**Mme Stéphanie Cortisse (MR).** – Madame la Ministre, vous dites que la situation est bien connue par vos services et que vous n'avez aucun retour de la part des personnes concernées. Pourtant, un pouvoir organisateur m'a interpellée, car il rencontre des problèmes administratifs depuis près de quinze ans. Je vous transférerai les courriels. L'administration se dit impuissante. Il s'agit là d'un véritable problème puisque des enseignants prestent des heures et, pour des raisons obscures liées à leur statut, ne sont pas payés adéquatement. C'est tout à fait inéquitable. C'est même étonnant que les enseignants ou les syndicats ne se soient pas manifestés plus tôt. Je me réjouis que la création de Cepage permettra de résoudre ce problème.

**1.2 Question de Mme Stéphanie Cortisse, intitulée «Aide administrative supplémentaire pour les directions de l'enseignement fondamental»**

**1.3 Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Les directions de l'enseignement fondamental ont peur de demain»**

**1.4 Question de M. Michaël Vossaert, intitulée «Inquiétude des directeurs d'école»**

**1.5 Question de M. Jean-Philippe Florent, intitulée «Mobilisation des directions de l'enseignement fondamental»**

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

**Mme Stéphanie Cortisse (MR).** – L'avis n° 3 du Groupe central prévoit, en ce qui concerne les directeurs d'école, de passer progressivement d'une gestion administrative et multitâches à un *leadership* éducatif et pédagogique. Or, paradoxalement, les directions que je rencontre lors de mes visites de terrain sont quasiment unanimes pour dire que leur charge administrative ne cesse d'augmenter. De plus, d'une école à l'autre, d'un pouvoir organisateur à l'autre, les aides administratives aux directions de l'enseignement fondamental varient fortement.

Pour rappel, les montants nécessaires à la mise en œuvre du dernier protocole d'accord sectoriel 2021-2024 ont été inscrits au budget, aussi bien à l'ajustement du budget de 2022 qu'au budget initial de 2023. À cet égard, nous avons salué avec mon groupe le renforcement du soutien administratif aux directions de l'enseignement fondamental, à savoir une augmentation de 2,6 millions d'euros en 2022 et de 7,8 millions d'euros à partir de 2023, ce qui porte le montant total de l'aide à 45 millions d'euros.

Madame la Ministre, vous aviez annoncé, dans le cadre de la définition des modalités d'affectation de ces moyens, que la piste de la création d'un cadre organique assurant un véritable soutien administratif structurel aux directions allait être approfondie. Le but était également d'intégrer une forme de souplesse, de manière à répondre à diverses situations spécifiques, telles que les directions avec charge de classes ou la mutualisation des moyens entre des écoles de petite taille.

Vous avez sollicité une enquête et chargé les différentes fédérations de pouvoirs organisateurs de réaliser, par l'intermédiaire des pouvoirs organisateurs, un cadastre des membres du personnel engagés actuellement dans le cadre de l'aide spécifique sur la base du décret du 2 février 2007 fixant le statut des directeurs et directrices dans l'enseignement. À l'époque, j'ai regretté que ce cadastre ne comprenne pas aussi les membres du personnel administratif engagés sur fonds propres, car cela aurait permis d'avoir une vision globale de la manière dont les pouvoirs organisateurs et les écoles sont aidés de manière administrative.

Le 14 mars 2023, en commission, vous avez annoncé le prochain dépôt d'un texte réglementaire au gouvernement. Au lieu de cela, vous avez publié le 26 avril la circulaire 8906, intitulée «*Aide spécifique aux directions d'écoles 2023-2024 – Nouveaux montants forfaitaires 2023-2024 – Modalités de conversion de l'aide spécifique en périodes pour les directions avec classe*». Il est précisé que l'enveloppe continuera d'être répartie suivant les modalités connues jusqu'ici, moyennant une augmentation forfaitaire par élève.

Le 6 juin 2023 en commission, vous m'avez précisé que plusieurs rencontres avaient eu lieu avec les fédérations de pouvoirs organisateurs et Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE), ainsi qu'avec les représentants des organisations syndicales, y compris les représentants du personnel administratif et ouvrier des écoles (PAPO). Ces rencontres avaient été l'occasion de discuter de plusieurs scénarios opérationnalisant la création d'un cadre organique structurel. Toutefois, vous avez ajouté que l'exercice n'était pas simple puisqu'il requerrait de concilier des objectifs qui ne convergeaient pas forcément.

Vous avez indiqué que les réflexions n'étaient pas assez avancées pour aboutir à une modification du système en vue de cette année scolaire 2023-2024, mais que le chantier de la création d'un cadre organique administratif et éducatif restait

ouvert et que les scénarios mis en discussion jusqu'ici avec les acteurs continueraient à être creusés. Par ailleurs, un groupe de travail spécifique sur la mutualisation des moyens avait été instauré.

Madame la Ministre, où en sont vos travaux relatifs à la création d'un cadre organique administratif et éducatif pour les directions de l'enseignement fondamental? Où en sont les discussions du groupe de travail spécifique sur la mutualisation des moyens?

Pourriez-vous nous présenter les différents scénarios qui sont sur la table et nous dire lequel est finalement retenu? Pourriez-vous nous présenter un calendrier pour la concrétisation de ce chantier? Sera-t-il appliqué à la prochaine rentrée?

D'autres mesures sont-elles en discussion pour diminuer la charge administrative des directions, en particulier dans l'enseignement fondamental, pour dès lors leur permettre de se consacrer à leur mission principale de *leadership* éducatif et pédagogique? Qu'en est-il de l'aide éducative régulièrement demandée par les acteurs de terrain?

Enfin, 45 directions bruxelloises ont signé une carte blanche relative à cette surcharge administrative. Ce ne sont pas les premières. Avez-vous rencontré ce collectif? Quelles réponses leur avez-vous apportées?

Y a-t-il une objectivation des tâches administratives des directions? On a pu objectiver les heures de travail des enseignants, avec le Pacte. Le même travail est-il envisagé pour les directions?

**Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés).** – Ma question fait référence à la lettre d'opinion des directeurs et directrices bruxellois qui relatait leur vécu, leur ressenti et mentionnait des demandes.

Je cite un extrait de cette lettre ouverte: «En tant que chefs d'établissement, notre temps devrait être consacré en priorité aux enseignants, aux élèves et aux parents. Or, notre journée se passe le plus souvent derrière un écran. Nous sommes en effet engloutis par des tâches administratives et l'aide structurelle actuelle s'avère insuffisante face à la complexité croissante des missions qui nous sont attribuées. Malgré les nombreuses requêtes adressées à madame la ministre, nous constatons encore aujourd'hui l'absence de simplifications administratives concrètes. Nous ne sommes ni les informaticiens ni les secrétaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces outils devraient faciliter, et non compliquer, notre quotidien déjà chargé.» Parmi leurs questions, je citerai: «Le responsable d'une société privée ou publique, gère-t-il seul ces diverses missions telles que la gestion humaine, administrative et financière, tout en assurant une vision à long terme?»

Il s'agit d'un fait et non d'un ressenti. Ces directeurs manquent cruellement de soutien en ressources humaines et de moyens matériels et financiers pour faire

face à toutes les charges administratives supplémentaires. Ces passionnés ont le sentiment que la charge administrative est trop importante.

Il y a quelques semaines, l'Union des directions de l'enseignement communal (UDEEC) vous a déjà interpellée, Madame la Ministre. Bien que les présents signataires représentent plutôt l'enseignement libre, tous ces directeurs partagent donc un vécu commun.

Que leur répondez-vous, ou que leur avez-vous répondu? Qu'est-ce que les demandes des directeurs bruxellois ont en commun avec celles de leurs collègues wallons de l'UDEEC? En tant que ministre, quels projets portez-vous pour les directions de l'enseignement fondamental ? D'ici la fin de la législature, quelles sont les mesures concrètes que vous prendrez, qui figurent dans les avant-projets de décret et qui simplifieront la vie des directeurs?

Quelques semaines avant la publication de cette lettre des directeurs bruxellois, des directions nous avaient déjà expliqué que le nombre croissant d'applications métiers simplifiait la vie de l'administration, mais pas la leur, ce que nous avons trouvé interpellant.

**M. Michaël Vossaert (DéFI).** – Mes collègues ont dressé les constats et ont fait référence à la carte blanche envoyée par 45 directeurs d'école à Bruxelles. Le climat scolaire doit être amélioré. Les tâches et les missions administratives doivent être réduites et simplifiées. Compte tenu du quotidien des directeurs d'école évoqué ici, leur cri d'alerte me pousse à vous poser les questions suivantes, Madame la Ministre.

Avez-vous pu avancer concernant la simplification des tâches quotidiennes des directions d'école, outre les mesures qui ont déjà été prises? Cela pourrait vraiment alléger le travail des directions et leur permettre de mener à bien leurs missions fondamentales, c'est-à-dire s'occuper de leurs équipes pédagogiques et assumer un rôle à la fois administratif et pédagogique. Cela leur permettrait aussi de mieux assurer le suivi des relations avec les parents et de mener d'autres missions au cœur de leur métier. Avez-vous des nouvelles pistes de solution ou, éventuellement, des exemples inspirés de cas étrangers?

**M. Jean-Philippe Florent (Ecolo).** – Il y a une quinzaine de jours, différentes directions de l'enseignement fondamental, tant à Bruxelles qu'en Wallonie, se sont manifestées dans les médias et y ont exprimé le sentiment d'épuisement qui se généralise parmi elles. L'évolution et la complexification de leur métier les amènent à devoir assurer une masse croissante de responsabilités, qu'elles soient d'ordre administratif, humain, social ou, malheureusement en bout de chaîne seulement, d'ordre pédagogique. Les directions font part du manque de moyens humains, matériels et financiers dont elles disposent pour assumer leurs missions. Elles font également part de leur crainte de voir fondre les vocations de directeurs ou directrices d'école.

Or il est clairement indispensable de les soutenir. Elles sont un rouage essentiel de notre système éducatif. Leur travail s'exerce dans des conditions complexes. On attend d'elles un nombre croissant de tâches d'expertise qu'elles accomplissent très souvent avec une implication remarquable, mais aussi avec les moyens du bord, et ce, au milieu de relations de travail parfois tendues, de rapports parfois brutaux avec les parents ou les élèves et d'exigences administratives décourageantes.

Au mois de janvier dernier, Madame la Ministre, je vous ai interrogée sur la mobilisation de différents collectifs de directions de l'enseignement fondamental. Vous avez avancé certaines pistes d'actions déjà entreprises ou à entreprendre pour apporter des réponses. Il était question, par exemple, de temporiser certaines réformes du Pacte pour un enseignement d'excellence; de prévoir des aménagements de la charge administrative et de permettre une certaine souplesse dans l'organisation propre aux établissements. Quelles sont les avancées parmi ces trois chantiers qui touchent au cœur des préoccupations des directions?

D'une part, sur la question du statut, vous avez signalé que le cœur du sujet serait traité par le prochain gouvernement – ce qu'on peut regretter –, mais que vos services pourraient déjà facilement répondre à certaines demandes précises. Où ces avancées concrètes en sont-elles aujourd'hui, notamment en ce qui concerne la demande relative aux fiches de paie?

D'autre part, vous avez signalé que les travaux consacrés au soutien administratif et éducatif aux directions se poursuivaient activement au départ de trois scénarios qui feraient l'objet de réflexions avec les réseaux et les organisations syndicales. Les fédérations de pouvoirs organisateurs vous ont demandé de temporiser la mise en œuvre de ce cadre organique. Qu'en est-il? Où en sont les discussions à ce sujet? Quels sont les différents scénarios sur la table? Quand ces discussions aboutiront-elles? Sous quelle forme?

Quelles sont les avancées relatives à la simplification et à la numérisation des procédures administratives dont sont chargées les directions? Je rejoins ma collègue, Mme Schyns, sur ce point: les directions ont le sentiment que les simplifications concernent plutôt l'administration. Quelles actions sont-elles également entreprises pour établir un cadastre des différentes situations en Fédération Wallonie-Bruxelles?

Enfin, les directions vous renvoient régulièrement leurs craintes quant aux déficiences dans leurs fonctions. On sait pourtant à quel point leur rôle est indispensable pour mener à bien les réformes du Pacte. Quel regard portez-vous sur les départs dans les fonctions de direction? Sont-ils nombreux? Dispose-t-on de chiffres à ce sujet? Observe-t-on une diminution des candidats aux formations à la fonction de direction?

**Mme Caroline Désir**, ministre de l'Éducation. – Mesdames les Députées, Messieurs les Députés, le 16 janvier dernier, je vous ai indiqué recevoir régulièrement les représentants des associations de directions des différents réseaux d'enseignement fondamental. Notre dernière rencontre a eu lieu le 15 février dernier, quelques jours à peine avant la publication de la carte blanche à laquelle vous faites référence.

Concernant les revendications liées à la révision de leur statut, je les ai informés du fait que leur demande relative à la fiche de paie sera opérationnelle à la rentrée prochaine. Celle-ci exprimera bien leur régime de prestations en 36es plutôt qu'en 24<sup>es</sup> ou en 26<sup>es</sup>. Mes services finalisent la mise en œuvre de cette mesure qui nécessite un important travail d'encodage.

Concernant le soutien administratif et éducatif, je leur ai confirmé que plusieurs scénarios visant à créer un cadre organique avaient déjà fait l'objet d'une réflexion approfondie avec les acteurs institutionnels. L'exercice n'est pas simple, car les fédérations de pouvoirs organisateurs ont différents points d'attention qui ne convergent pas nécessairement. Nous cherchons évidemment à répondre au mieux à ces différents points pour éviter des effets négatifs sur le terrain. En outre, pour évaluer tout risque d'effet négatif de ce type, certaines fédérations de pouvoirs organisateurs ont demandé au gouvernement de prendre le temps de l'analyse et de ne pas finaliser le texte durant la présente législature. Le gouvernement a entendu cette demande de report, mais les travaux ne sont pas pour autant abandonnés, bien entendu. Mon objectif est d'aller le plus loin possible dans la détermination du modèle pour pouvoir alors avancer rapidement dès le début de la prochaine législature.

Je vous rappelle que l'augmentation de l'enveloppe a bien été mise en œuvre pour un montant de 7,8 millions d'euros, dès la rentrée 2023, comme le prévoit le protocole d'accord sectoriel adopté par le gouvernement le 5 mai 2022. Ce financement complémentaire n'était prévu ni par la Déclaration de politique communautaire (DPC) ni par le Pacte pour un enseignement d'excellence. C'est donc un acquis majeur de l'actuelle législature, qui porte le soutien total aux directions de l'enseignement fondamental à 45,6 millions d'euros depuis le début du Pacte.

D'autres mesures donnent de l'air aux directions de l'enseignement fondamental. Je pense aux mesures actées par le gouvernement, à mon initiative, visant à assouplir l'entrée en vigueur du dossier d'accompagnement de l'élève (DAccE) et le volume de la grille horaire du tronc commun à Bruxelles et dans les communes à facilités.

Plus structurellement et à travers les différents niveaux, les travaux menés dans les chantiers du Pacte ont permis le développement de l'outil informatique, améliorant significativement la gestion de la carrière de membre du personnel, comme

MODE, GEDI, ACCITRAV ou Mon Espace, ainsi que l'organisation interne des écoles, comme le DAccE, E-recours, e-pôles ou l'outil d'aide à la décision (OAD).

Toujours en vue de soutenir le quotidien des directions, un projet spécifique au chantier n° 17, dédié à la simplification administrative, a permis de réduire le nombre de circulaires et d'en améliorer la qualité et la lisibilité, qui faisaient l'objet de critiques régulières. Un travail est en cours concernant la refonte de la circulaire de la rentrée, qui est aussi très longue. D'autres pistes sont envisagées par le chantier, notamment formulées dans le cadre participatif du Pacte et du groupe de travail pour la concertation «Administration-Représentation des directions» (GT Dirlof), qui rassemble les services de l'administration et les représentants des directeurs. L'étude sur le temps de travail des membres du personnel offrira de nouvelles perspectives, car elle permettra d'obtenir un meilleur aperçu des tâches et du temps de travail des directions.

Monsieur Florent, mes services ne disposent pas d'informations sur l'évolution du nombre d'inscrits aux formations initiales «Réseaux» pour cette fonction. Pour la formation initiale interréseaux, réformée en 2019, on a recensé 2 162 inscrits en 2021-2022, un nombre stable par rapport à l'année précédente. Le nombre de candidats réussissant effectivement les différents axes de la formation est toutefois en augmentation: 1 416 candidats en 2021-2022 contre 1 218 en 2018-2019.

J'ai évidemment bien conscience que la mise en œuvre du Pacte engendre une charge administrative nouvelle et parfois importante pour les écoles, et en particulier pour les directions. Je rejoins évidemment leur volonté de consacrer plus de temps aux tâches pédagogiques et relationnelles. La poursuite de la dématérialisation, le développement du principe *Only Once* ou encore une analyse plus systématique des conséquences administratives de chaque nouveau dispositif pourraient contribuer à soulager davantage leur quotidien.

La réussite de la réforme systémique de notre système éducatif dépend évidemment de la soutenabilité des changements qu'elle induit, ainsi que de l'adhésion des acteurs de terrain. J'ai toujours été et je resterai encore attentive aux maux qui sont exprimés face aux évolutions d'envergure touchant les habitudes de travail et l'organisation des écoles. Cette préoccupation restera au cœur des travaux du Pacte. Le gouvernement a d'ailleurs invité les coprésidents du Pacte à intégrer pleinement le travail d'établissement du calendrier des réformes à venir, qui devra être soumis aux acteurs de l'enseignement, puis au prochain gouvernement.

**Mme Stéphanie Cortisse (MR).** – Il est dommage que la question de la création d'un cadre organique pour apporter un soutien administratif structurel aux directions n'ait pas été tranchée. Je comprends que cela ne soit pas facile, mais il est regrettable que ce dossier soit reporté à la prochaine mandature. Pour le reste, que ce soit maintenant ou au cours de la prochaine législature, il faudra drasti-

quement réduire cette charge de travail administratif. Nous le répétons: des mesures concrètes pour ce faire devront être prises dans les réformes du Pacte pour un enseignement d'excellence. Les directions n'en peuvent plus, surtout dans l'enseignement fondamental. Ce n'est pas qu'un slogan: nous devons agir concrètement.

Madame la Ministre, j'ai par ailleurs été contactée par une agente administrative d'une école communale, dont je vous ai transféré le courriel. Le cadre organique que l'on créerait permettrait en parallèle de changer le statut du personnel administratif engagé, par exemple, par un pouvoir organisateur communal qui, comme cette dame, ressent une inégalité de traitement par rapport aux autres réseaux, à l'enseignement secondaire et aux autres membres du personnel. Elle n'a ni les mêmes congés ni la même charge horaire. La réflexion sur le statut de ce personnel doit avancer.

**Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés).** – Comme le suggère ma collègue, il va falloir établir une liste des actions concrètes à mener. Vous avez donné, Madame la Ministre, quelques pistes à ce sujet, dont l'analyse systématique des conséquences sur la charge administrative de chaque mesure prise ou de chaque nouvelle application créée.

Depuis le début de l'actuelle législature, avec ma collègue Mathilde Vandorpe, nous insistons pour qu'une équipe de directeurs soit créée afin de tester les nouvelles applications développées, mais aussi l'encodage des éléments notamment liés aux plans de pilotage ou aux contrats d'objectifs. Les retours d'information à ce sujet sont divers et la charge semble ne pas dépendre que de vous ou de l'administration, mais aussi des pouvoirs organisateurs. Il sera nécessaire de réaliser un travail de vérification à ce sujet au début de la prochaine législature. J'ai en effet l'impression que certaines demandes administratives supplémentaires proviennent d'autres structures que l'administration. Par ailleurs, certains délégués au contrat d'objectifs (DCO) demandent d'encoder à nouveau certaines données, parfois différentes. J'attire votre attention sur ce point.

**M. Jean-Philippe Florent (Ecolo).** – J'ai pris note, avec satisfaction, des différentes pistes permettant de diminuer la charge administrative. Il s'agira effectivement de l'un des chantiers importants de la prochaine législature, tout comme la création d'un cadre organique, qui ne pourra pas aboutir durant l'actuelle législature et représente l'un des défis à venir.

Comme mes deux collègues, je pense qu'il est nécessaire d'avoir une vision inter-réseaux, avec des procédures simplifiées et plus standardisées, qui permettront aux directeurs de l'enseignement fondamental de souffler et de se concentrer sur les aspects pédagogiques. Les directeurs sont les capitaines des écoles, dont nous avons besoin pour mener à bon port les différentes réformes du Pacte.

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

**Mme Stéphanie Cortisse (MR).** – Madame la Ministre, je vous interroge régulièrement sur l’amélioration des relations entre les familles et les écoles, qui est une nécessité identifiée par le Groupe central dans son avis n° 3 sur le Pacte pour un enseignement d’excellence. Ce besoin s’est encore accru depuis la crise sanitaire.

Lors de mes visites de terrain, j’ai constaté que les directions et les équipes éducatives avaient à cœur de travailler sur ce point. Deux principales problématiques, qui sont aussi importantes l’une que l’autre, ressortent. D’un côté, plus souvent dans les écoles à indice socioéconomique (ISE) faible, les parents sont démissionnaires et ne s’intéressent pas du tout à l’école. D’un autre côté, plus souvent dans les écoles à ISE plus élevé, les parents font de l’ingérence notamment dans le volet pédagogique et le travail des enseignants. Il faut bien sûr éviter de faire des généralités, mais ces deux phénomènes apparaissent. En outre, l’école est de plus en plus mise sous pression, ce qui tend à déresponsabiliser les parents et à surcharger les équipes éducatives qui ne devraient se concentrer que sur le pédagogique.

L’avis n° 3 du Groupe central prévoit de «réaliser un cadastre des différents types de dispositifs formels et informels qui favorisent des relations de confiance avec les familles». Néanmoins, lors de la réunion du 21 novembre dernier de notre commission, Madame la Ministre, vous m’avez dit avoir abandonné ce projet, car les données recueillies seraient malheureusement inexploitable. Vous avez ajouté que la thématique restait à l’ordre du jour, mais que les responsables du chantier consacré à cette question œuvraient pour une alternative plus pratique à mettre à la disposition des écoles.

Madame la Ministre, quel est cet outil alternatif au cadastre et quelles sont les mesures que vous allez prendre pour améliorer concrètement les relations entre familles et écoles, comme c’est prévu par le Pacte? Quel est l’état d’avancement de ces travaux? Quand doivent-ils aboutir?

En outre, certains enseignants ont l’impression que les mesures du Pacte ne reposent que sur le personnel enseignant. Lors de la réunion du 21 novembre dernier de notre commission, je vous ai livré le témoignage d’une enseignante à ce sujet. Le Pacte suit bien une logique de responsabilisation des acteurs de l’enseignement: d’une part, il renforce le pilotage de chaque établissement scolaire et renforce la dynamique collective et, d’autre part, il prévoit l’évaluation individuelle de chaque enseignant. Par contre, jusqu’à présent, aucune mesure ne vise à responsabiliser des élèves et leurs parents.

L’avis n° 3 du Groupe central précise: «La responsabilisation collective de l’établissement ne se restreint pas aux seuls enseignants: elle doit s’étendre aux parents via l’association des parents et à d’autres acteurs pertinents de

l'environnement de l'école via le Conseil de participation. Elle doit bien sûr aussi s'étendre aux élèves.» Il n'est toutefois pas suffisant de se référer aux associations de parents, parce que toutes les écoles n'en disposent pas et parce que tous les parents qui en font partie font déjà preuve de bonne volonté. De même, il ne suffit pas de se reposer sur les conseils de participation (Copa), car toutes les écoles n'en ont pas encore ou ne les convoquent pas régulièrement, en sus du fait que seuls quelques parents volontaires en sont membres. L'objectif à atteindre est de responsabiliser tous les parents et tous les élèves.

Le Pacte évoque un «partenariat éducatif durable et constructif entre les équipes éducatives et les parents d'enfants/élèves de tous les milieux socioéconomiques et culturels», sans pousser davantage la réflexion. Ne faut-il pas aller plus loin que les mesures préconisées par le Pacte pour responsabiliser toutes les familles, parents et élèves aux enjeux de l'enseignement? Des mesures sont-elles prévues? Si oui, lesquelles? Dans le cas contraire, allez-vous lancer un chantier à cette fin, comme prévu dans le Pacte? Pourquoi ne pas imaginer un véritable contrat conclu entre les écoles, les parents et les élèves et centré sur les valeurs de l'effort, du travail, du mérite et du plaisir d'apprendre? C'est aussi à travers des mesures de ce type que nous améliorerons véritablement notre enseignement, ce qui constitue l'un des objectifs du Pacte et une demande des professionnels de terrain.

La dernière enquête du Programme international pour le suivi des acquis (PISA) a montré que les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont une conception fixiste de l'intelligence. Ils pensent ainsi que l'intelligence est un paramètre non modifiable. Ils évitent donc de s'engager dans des tâches difficiles et attribuent leurs échecs à des causes externes sur lesquelles ils n'ont pas de prise. Au contraire, dans la plupart des autres pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), les élèves ont une conception évolutive de l'intelligence et attribuent leurs échecs à des facteurs modifiables comme le manque de travail, le recours à de mauvaises stratégies, autant d'éléments sur lesquels ils peuvent travailler. Il ressort donc de cette enquête qu'il faut changer les mentalités, ce qui rejoint l'idée de véritables contrats entre les écoles, les parents et les élèves.

**Mme Caroline Désir**, ministre de l'Éducation. – Le chantier n° 16 du Pacte est consacré aux relations entre l'école et les familles. Ses responsables préparent une note d'orientation qui est attendue pour la fin de l'année scolaire. Des relations de qualité ne s'obtiennent pas simplement par un contrat entre les parties prenantes. Ce modèle est celui sur lequel nous avons fondé jusqu'ici nos rapports institutionnels avec le citoyen et force est de constater qu'il montre aujourd'hui ses limites. Les situations conflictuelles ou le désintéressement des parents en sont de belles illustrations dans le monde de l'enseignement. Plus largement, la défiance envers les institutions est aujourd'hui un phénomène généralisé. Je ne crois pas que les formules de contractualisation apportent des solutions, d'autant plus

qu'elles existent déjà. En effet, les parents et les élèves doivent souscrire au projet de l'établissement et à son règlement d'ordre intérieur.

En somme, il ne suffit pas d'affirmer avec la plus grande conviction que chacun doit se responsabiliser pour que cela soit le cas. Il ne suffit pas non plus de faire signer un bout de papier pour créer de l'adhésion. Au contraire, c'est un travail quotidien, profond. Nous l'avons observé avec certains dossiers sensibles, comme la généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) ou l'instauration du dossier d'accompagnement de l'élève (DAccE). Les tenants de la chose publique, les responsables politiques, les administrations, les responsables des écoles et tous les autres acteurs doivent réussir à remettre de la confiance et du sens dans le lien institutionnel. C'est possible grâce au dialogue, à l'écoute et à la prise en compte de la parole exprimée.

Il faut donc réinvestir les Copa. Nous devons œuvrer sans relâche et montrer par l'effort et la répétition que les parents et élèves ont un intérêt à s'impliquer, à participer, à venir exprimer des désaccords et à chercher, ensemble, la meilleure manière de les dépasser, et ce, avec respect.

J'apporte une nuance à vos propos, Madame la Députée: il n'est pas correct de dire que les élèves et les parents ne sont pas mis à contribution à travers le Pacte pour un enseignement d'excellence. Si les réformes visent à créer les conditions systémiques d'un meilleur accompagnement des élèves par les équipes éducatives, ce sont bien les élèves eux-mêmes qui restent *in fine* les acteurs de leur parcours scolaire. Ce sont eux aussi qui éprouvent toutes les conséquences d'une réussite ou d'un échec, parfois pour le reste de leur vie.

Plus que jamais, nous attendons des élèves qu'ils s'impliquent dans le cercle vertueux de l'excellence par le dépassement tant des difficultés que des acquis et qu'ils fournissent les efforts nécessaires pour y arriver. Plus que jamais, notamment grâce au DAccE, les parents sont informés des difficultés d'apprentissage de leurs enfants et de tout ce qui doit être mis en œuvre pour y remédier dans la mesure du possible, avec leur soutien, en complément des actions menées par le corps enseignant. L'esprit de partenariat est donc au cœur de chaque réforme du Pacte. Néanmoins, il est évident que, dès lors que l'un des principaux objectifs est d'éviter la transformation des inégalités sociales en inégalités scolaires, le rôle des équipes éducatives et la qualité des outils que nous leur fournissons sont primordiaux.

**Mme Stéphanie Cortisse (MR).** – Je prends note du fait que les responsables du chantier n° 16 préparent une note d'orientation. J'espère qu'elle sera disponible avant la fin de l'actuelle législature.

Madame la Ministre, vous ne vous dites pas favorable au principe de contractualisation. C'est pourtant le procédé qui a été suivi pour les plans de pilotage et les

contrats d'objectifs des établissements. Cette même logique pourrait s'appliquer aux élèves et aux parents.

Par ailleurs, le DAccE ne concerne que les élèves qui rencontrent des difficultés spécifiques. Dès lors, tous les parents ne bénéficient pas de cet outil. Dans son avis n° 3, le Groupe central insiste sur l'importance d'améliorer les relations avec toutes les familles.

Vous affirmez que le Pacte contient des mesures visant à responsabiliser les élèves. Toutefois, les enseignants ont l'impression que la responsabilité repose uniquement sur leurs épaules. Les conclusions de la dernière enquête PISA montrent qu'en Belgique, et principalement en Fédération Wallonie-Bruxelles, les élèves ont une mentalité différente par rapport à ceux des autres pays de l'OCDE. Chez nous, l'élève a tendance à ne pas se remettre en question et à attribuer ses échecs à des causes externes, tandis que, dans la plupart des autres pays, l'élève se rend compte que le travail paie. Il faut changer les mentalités et, pour ce faire, des mesures concrètes sont nécessaires. Cependant, vous n'êtes pas en faveur de la contractualisation et vous ne proposez pas d'autre solution.

### ***1.7 Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Sort du premier degré différencié de l'enseignement secondaire»***

**Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés).** – Madame la Ministre, avec l'avancée actuelle du tronc commun en troisième et quatrième années primaires et qui se déploiera en première année de l'enseignement secondaire à la rentrée 2026-2027, de nombreuses écoles sont déjà inquiètes de l'avenir des élèves fréquentant actuellement les premiers degrés différenciés. En effet, le nombre d'élèves issus de l'enseignement spécialisé et ayant reçu un avis défavorable du centre PMS a connu une augmentation très surprenante, particulièrement lors de la dernière rentrée scolaire. Mme Vandorpe vous a interrogée à ce propos le 17 octobre.

Des enseignants travaillant actuellement dans ce degré nous ont à nouveau contactés et sensibilisés à la difficulté d'une série d'élèves qui ne trouveront absolument pas leur place dans le tronc commun, peu importe les mesures mises en œuvre. Je vous livre leurs témoignages: «Pour la plupart, ce sont des élèves qui rencontrent l'échec de manière récurrente. De plus ils sont souvent confrontés à des problèmes d'ordre socioculturels – grande précarité, divorce, maltraitance... L'école n'est donc pas toujours une priorité pour eux. Ces élèves, s'ils ne parviennent pas à suivre, n'ont pas seulement besoin d'un petit coup de pouce; en général ils présentent une déficience intellectuelle, des troubles instrumentaux, des problèmes de comportement qui nécessitent une prise en charge spécifique. Leurs parcours ont été chaotiques dès la première année de l'enseignement primaire avec des difficultés non détectées et par conséquent non prises en charge».

Évidemment, nous pouvons espérer que le dossier d'accompagnement de l'élève (DAccE) et ce qui est mis en place par le biais du Pacte pour un enseignement

d'excellence améliore ce modèle, mais, en attendant cette amélioration, il existe aujourd'hui une première et une deuxième années de l'enseignement secondaire différencié et il est important qu'il y ait des solutions. «Même s'ils comprennent le français oralement, ils entendent les mots, mais ils ne peuvent pas utiliser ces informations pour comprendre ce qu'on leur demande et avancer dans une matière.»

En outre, nous disent-ils, « un grand nombre d'écoles a accueilli des élèves d'origine étrangère arrivés en Belgique à la fin du parcours de l'enseignement primaire et qui ne sont pas, ou mal, scolarisés dans leur pays d'origine. Cependant, ils n'obtiennent pas leur certificat d'études de base (CEB) et la règle des 12 ans s'applique, et ils doivent être en première secondaire, ce qui fait que certains arrivent dans le degré différencié avec un niveau en moyenne [de] quatrième année primaire, voire plus faible. Ces enfants n'ont pas le bagage nécessaire pour comprendre et suivre en classe».

Vous avez répondu à ma collègue que, sur le plan structurel, la cellule du chantier n° 2 du Pacte consacré au tronc commun travaillait à l'élaboration d'une note d'orientation relative à l'avenir du premier degré différencié. Où en sont ses travaux sur la place dans le degré inférieur de l'enseignement secondaire des élèves qui ont le profil des élèves actuels fréquentant les deux premières années différenciées de l'enseignement secondaire, sans avoir acquis les compétences minimales à 12 ans, c'est-à-dire sans CEB? Une note d'orientation a-t-elle été discutée au sein du comité de concertation du Pacte et a-t-elle été soumise au gouvernement ? Dans la négative, dans quel délai le sera-t-elle?

Comment imaginer que des élèves qui sont entrés en quatrième année primaire à la fin du mois d'août dernier, qui n'ont dès lors pas bénéficié de l'ensemble des apprentissages prévus dans les référentiels de compétences initiales et du tronc commun et qui n'obtiendraient pas le CEB en juin 2026 entrent en première année commune de l'enseignement secondaire avec une chance de suivre les apprentissages requis et de réussir dans de bonnes conditions leur année?

**Mme Caroline Désir**, ministre de l'Éducation. – Madame la Députée, le Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, adopté à votre initiative durant la précédente législature, a effectivement supprimé le dispositif du premier degré différencié de l'enseignement secondaire. Cette orientation m'a toujours préoccupée, mais elle découle des équilibres trouvés à l'époque de la création du nouveau tronc commun. Ce point d'attention m'a également été confirmé lors de différentes rencontres avec des enseignants soucieux de l'avenir du modèle d'accompagnement très spécifique que représente le premier degré différencié. Je partage évidemment leurs convictions sur la nécessité de soutenir les élèves en difficultés persistantes sur la plupart, voire sur la totalité, des matières. Je m'inquiète aussi du phénomène de relégation précoce, *a fortiori* lorsqu'il découle de

conditions disciplinaires ou socioéconomiques non directement liées aux intérêts ou aux compétences des élèves.

Pour répondre à ces différentes préoccupations, je vous confirme bien que le chantier n° 2 du Pacte, dédié au tronc commun, travaille à l'élaboration d'une note d'orientation relative à l'avenir du premier degré différencié. Par ailleurs, les moyens actuellement dévolus au premier degré différencié sont maintenus dans la trajectoire budgétaire du Pacte telle que revue durant l'actuelle législature. C'est sur la base de l'utilisation de l'ensemble de cette enveloppe que se construisent les scénarios de l'administration. Il reviendra au prochain gouvernement décider.

**Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés).** – Madame la Ministre, soyons claires: la question du degré différencié de l'enseignement secondaire nous a sauté aux yeux dès que nous avons lu les premières versions du Pacte. C'était à l'époque une autre coalition et il s'agit d'un point d'attention que nous avons toujours eu parce que nous savons que certains enfants, même en étant mieux accompagnés, rencontreront toujours des difficultés dans leur parcours scolaire. Il est important de les garder dans une école ordinaire et de ne pas les orienter trop vite vers l'enseignement spécialisé. C'est pourquoi les première et deuxième années différenciées étaient une option intéressante.

Par ailleurs, c'est une bonne chose que les volumes budgétaires pour accompagner les élèves en difficulté en première, deuxième et peut-être même troisièmes années de l'enseignement secondaire, aient été maintenus et prévus depuis le début. Il existe donc des budgets et il est indispensable qu'ils soient utilisés en périodes professeurs, notamment avec des accompagnements spécifiques.

Nous attendons dès lors avec impatience la note d'orientation. Nous espérons qu'elle analysera bien la situation des enseignants qui sont en place et qui ont acquis des compétences pour accompagner les élèves en difficulté; que nous tiendrons évidemment compte de leur situation; et que les élèves qui vont arriver en première année de l'enseignement secondaire en n'ayant connu que trois années du nouveau tronc commun bénéficieront d'une période de transition. En effet, le dispositif tel qu'il est prévu est maintenu, sans période de transition, ces élèves vont être «noyés» dans les classes de première et deuxième années communes. Les périodes d'accompagnement personnalisé ne suffiront pas. Il faut donc bien maintenir les moyens supplémentaires qui sont aujourd'hui ceux des première et deuxième années du degré différencié.

### ***1.8 Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Évolution des disponibilités précédant la pension de retraite (DPPR)»***

**Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés).** – À la lecture des «Indicateurs de l'enseignement 2023», j'ai appris que, depuis 2020, le nombre global de disponibilités précédant la pension de retraite (DPPR) a augmenté de manière significative,

alors même qu'il avait baissé entre 2012 et 2019 pour atteindre 3 700 membres du personnel, soit 1 772 équivalents temps plein (ETP). L'indicateur n° 33 indique que le nombre de membres du personnel bénéficiant d'une DPPR est passé de 3 966 en 2020 à 4 629 en 2021 pour finir à 5 112 en 2022, soit 2 704 ETP.

Madame la Ministre, combien d'enseignants bénéficient-ils d'une DPPR lors de l'année scolaire en cours? Pouvez-vous me donner le détail par type de DPPR ? À combien d'ETP ce nombre correspond-il? Comment cela a-t-il évolué depuis 2022? Comment s'explique la hausse observée entre 2019 et 2022? Une étude qualitative a-t-elle été lancée pour comprendre le phénomène? Alors que la pénurie bat son plein et que les mesures prises ne suffisent pas à l'enrayer, envisagez-vous une réforme de la possibilité de départ avant la retraite?

**Mme Caroline Désir**, ministre de l'Éducation. – En octobre 2023, 5 792 enseignants bénéficiaient d'une DPPR, tous types et tous niveaux d'enseignement confondus, en ce compris l'enseignement de promotion sociale, les hautes écoles, les écoles supérieures des arts (ESA), l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit (ESAHR) et les centres PMS. Ce nombre correspond à 3 356 ETP.

Par rapport à l'année 2022-2023, 193 enseignants supplémentaires sont en DPPR. Parmi ces 5 792 membres du personnel, 2 354 étaient en DPPR de type I, 2 en DPPR de type II, 2 385 en DPPR de type IV à quart temps, 1 030 en DPPR de type IV à mi-temps et 21 en DPPR de type IV à trois quarts temps.

Une analyse plus fine des données indique que l'augmentation enregistrée depuis 2019 concerne très majoritairement les DPPR à temps plein. Plusieurs facteurs expliquent cette évolution, mais, avant tout chose, je signale que la diminution du nombre de DPPR observée entre les années 2012 et 2019 s'explique par la réforme du système qui a eu lieu à la fin de l'année 2011 et qui avait rendu beaucoup plus contraignantes les conditions d'accès aux DPPR.

Le nouveau régime a atteint sa vitesse de croisière durant l'année 2019, avec le départ à la pension des derniers membres du personnel qui bénéficiaient d'un régime transitoire. Toute chose restant égale par ailleurs, le nombre de DPPR n'aurait de toute façon plus diminué après 2019. De plus, l'allongement des carrières à la suite des réformes fédérales des pensions de 2011 et de 2015 a progressivement augmenté l'âge moyen du départ à la retraite dans l'enseignement. Celui-ci est progressivement passé de 60 ans en 2011 à 62 ans en 2023. Le régime de 2015 ne produisant tous ses effets qu'en 2030, l'âge moyen de départ à la pension devrait donc encore progressivement augmenter dans les années à venir pour atteindre 67 ans. L'augmentation du nombre total d'ETP nommés à titre définitif et âgés de 60 à 65 ans ainsi que, depuis la crise sanitaire, de la proportion d'ETP âgés de 58 à 65 ans qui optent pour une DPPR explique également la hausse observée. Cependant, la proportion de la tranche d'âge des 55-59 ans est en diminution, tant en nombre d'ETP qu'en part relative, ce qui pourrait annoncer une stabilisation, voire une baisse du nombre de DPPR dans les années à venir.

Pour terminer, la réforme du système de DPPR ne figure pas sur la feuille de route du gouvernement.

**Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés).** – Le nombre de membres du personnel concernés âgés de 55 à 59 ans est donc en diminution. C’est une bonne nouvelle, mais il faudra observer l’évolution de cette statistique. Dans l’enseignement secondaire, de nombreux enseignants s’interrogent sur la nouvelle forme que prendra la troisième année et je crains qu’ils préfèrent quitter le métier s’ils en ont la possibilité, même s’ils aimeraient continuer à enseigner. Lors de la prochaine législature, il sera nécessaire de prendre en compte cette inquiétude ressentie par une partie du corps professoral.

### ***1.9 Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «État des discussions du groupe de travail relatif à l’après-tronc commun»***

**Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés).** – En mai dernier, un groupe de travail visant à proposer des pistes d’orientation après le tronc commun a été créé sous la présidence du professeur Romainville. Ce groupe de travail est chargé d’élaborer une série de propositions, à soumettre au gouvernement après avis du Comité de concertation du Pacte pour un enseignement d’excellence.

En réponse à une question de mes collègues, Madame la Ministre, vous avez répondu que les premières propositions ont été remises et présentées aux membres du Comité de concertation. Vous avez signalé que vous n’étiez pas en mesure de présenter aux membres de notre commission les grandes lignes des travaux puisque les autres membres du gouvernement n’en avaient pas encore discuté et que les acteurs institutionnels participant au groupe de travail étaient tenus à la confidentialité. Vous avez ajouté que les discussions étaient en cours sur le périmètre des éléments que les membres du Comité de concertation pourraient communiquer. Par ailleurs, le rapport final relatif aux orientations est apparemment attendu pour la mi-mars. Nous patienterons donc.

Depuis la mi-janvier, le gouvernement a-t-il pu discuter des deux premiers documents livrés? Dans l’affirmative, quelles sont les grandes orientations de l’après-tronc commun ? Un accord sur le périmètre des éléments que les membres du Comité de concertation peuvent communiquer a-t-il été trouvé au sein du gouvernement? L’échéance fixée par le gouvernement sur le rapport final sera-t-elle respectée? Une fois finalisés, les documents seront-ils transmis aux parlementaires?

**Mme Caroline Désir, ministre de l’Éducation.** – Madame la Députée, le dernier rapport est en voie de finalisation. Les échéances prévues par le gouvernement seront donc bel et bien respectées.

Si le gouvernement n’a pas formellement pris acte des documents intermédiaires prévus lors de l’installation des groupes de travail, il a toutefois suivi de près leurs

travaux. Les réunions entre cabinets ont ainsi permis d'avoir un échange suivi sur l'avancement des travaux. Les membres du groupe de travail ont examiné de nombreux scénarios. Plusieurs dimensions devront encore être approfondies.

Le rapport final sera déposé prochainement sur la table du gouvernement. Sans trancher définitivement sur toutes les questions, le gouvernement pourra alors affiner le mandat du groupe de travail et poursuivre ses réflexions dans les mois qui viennent. L'objectif est de proposer des scénarios pleinement aboutis aux négociateurs de la prochaine majorité.

À ce stade des travaux, les membres du Comité de concertation ont communiqué à leurs instances une synthèse des échanges et des notes produites, tout en leur précisant que les options développées n'étaient à ce stade adoptées ni par le Comité de concertation ni par le gouvernement.

**Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés).** – Madame la Ministre, nous ne saurons toujours rien. Nous attendrons les différents rapports.

Il faut élaborer des scénarios bien clairs, pour permettre à la prochaine majorité gouvernementale de travailler sur le contenu de l'après-tronc commun.

*(M. Jean-Philippe Florent, vice-président, prend la présidence)*

### ***1.10 Question de Mme Marie-Martine Schyns, intitulée «Avant-projet d'arrêté fixant les missions de base des puériculteurs et puéricultrices»***

**Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés).** – L'examen en première lecture d'un avant-projet d'arrêté fixant les missions de base des puériculteurs et puéricultrices était à l'ordre du jour de la séance du 25 janvier du gouvernement. Madame la Ministre, la notification nous apprend que le gouvernement vous a chargée de soumettre cet avant-projet à la concertation des pouvoirs organisateurs, des syndicats et des associations de parents.

Le personnel puériculteur exerce ses prestations dans le cadre du décret du 12 mai 2004 fixant les droits et obligations des puériculteurs et portant diverses dispositions relatives à la valorisation des jours prestés par le personnel non statutaire de la Communauté française. Madame la Ministre, quelles sont les raisons pour lesquelles le gouvernement a fixé ou modifié les missions de base? Quelle a été la méthodologie utilisée pour les fixer? Un groupe de travail a-t-il été créé? De qui était-il composé?

Lors des concertations avec les pouvoirs organisateurs et les syndicats, quels ont été les avis des uns et des autres? Le gouvernement a-t-il tenu compte de leurs remarques ? Pouvez-vous dès lors nous informer des missions de base telles qu'elles sont explicitées dans l'avant-projet d'arrêté? Le fait de fixer par arrêté ces missions aura-t-il un impact sur le profil de métier et donc sur le profil de

formation? Dans l'affirmative, le Service francophone des métiers et des qualifications (SFMQ) a-t-il été saisi? Enfin, quand et comment les écoles qui forment les futurs puériculteurs et puéricultrices et celles qui les emploient seront-elles informées de ces missions?

**Mme Caroline Désir**, ministre de l'Éducation. – À ce jour, les missions de base de la fonction de puériculteur ne sont effectivement pas fixées par arrêté du gouvernement. À la suite d'une interpellation des organisations syndicales demandant à revoir de manière significative la circulaire n° 100, il m'a semblé plus judicieux de proposer au gouvernement de fixer ces missions. Une habilitation au gouvernement est ainsi prévue dans le projet de décret relatif aux aides complémentaires dans le secteur de l'enseignement bénéficiant des subventions régionales, abrogeant diverses dispositions en matière d'enseignement fondamental et secondaire et modifiant diverses dispositions relatives aux puériculteurs, dont nous discuterons lors de la prochaine réunion de notre commission.

Ce projet d'arrêté et la circulaire en révision ont fait l'objet de diverses réunions informelles bilatérales menées par mon cabinet depuis plus d'un an, tant avec les organisations syndicales qu'avec les fédérations de pouvoirs organisateurs et Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE). À la suite de l'adoption, en première lecture, de ce projet d'arrêté par le gouvernement, les concertations réglementaires ont eu lieu. Nous aurons l'occasion de discuter du contenu de ce projet de décret lors de son examen.

S'agissant de l'impact de ce texte sur les profils de métier et de formation, je n'ai pas, à ce stade, saisi le SFMQ de ce dossier, mais le ferai après l'adoption définitive de ce texte.

Enfin, les écoles seront prévenues par voie de circulaire dans les meilleurs délais, avec toutes les réserves d'usage liées à la poursuite du parcours d'adoption du dossier.

**Mme Marie-Martine Schyns (Les Engagés)**. – Il ne faut pas tarder à communiquer les informations au SFMQ, car recréer et ajuster les profils de métier et de formation demande toujours un certain temps.

**1.11 Question de Mme Mathilde Vandorpe, intitulée «État des inscriptions en première année secondaire à la fin de la première phase»**

**1.12 Question de Mme Marie Borsu, intitulée «Première phase d'inscriptions en première année secondaire»**

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

**Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés)**. – La première phase de la procédure d'inscription en première année secondaire s'est terminée le 16 février dernier et

la phase des inscriptions chronologiques démarrera le 22 avril prochain. Le moment est donc venu de faire le point sur cette première phase. Il convient notamment de se pencher sur une information persistante selon laquelle le nombre d'écoles qu'un parent inscrit dans le volet confidentiel du formulaire unique d'inscription (FUI) influencerait le risque d'obtenir une place dans une école de moindre préférence. Les parents qui n'auraient désigné que deux ou trois écoles seraient alors favorisés pour se voir attribuer une place dans les écoles de leur choix.

Madame la Ministre, pouvez-vous confirmer ou infirmer cette information? Quel était le nombre d'inscriptions par zone d'enseignement incomplète à la date du 16 février? Qu'en est-il des zones qui ont déclaré être présumées incomplètes? À quelle date la Commission de gouvernance des inscriptions (CoGI) communiquera-t-elle la situation d'inscription des enfants à leurs parents? Quelle est votre analyse de la situation par rapport aux années précédentes? Les nouvelles places créées, notamment grâce à la nouvelle école Isala Van Diest à Neder-Over-Heembeek, ont-elles trouvé preneurs dans les zones les plus en tension?

**Mme Marie Borsu (Ecolo).** – Nous sommes arrivés à la fin de la phase du dépôt des FUI, sur la base desquels sont attribuées les places ne faisant pas l'objet d'une priorité à l'inscription. Au terme de cette première phase, les écoles, qu'elles soient complètes ou incomplètes, communiquent aux parents le statut de leur demande. Certains reçoivent la confirmation de l'inscription de leur enfant dans l'école de leur premier choix, mais d'autres voient leur demande renvoyée vers la CoGI, qui établira les classements pour les établissements de deuxième et troisième choix. Dans la pratique, les situations varient considérablement selon les établissements: si des parents sont prévenus très rapidement de l'accès de leur enfant à l'école de leur premier choix, d'autres attendent beaucoup plus longtemps une confirmation ou un renvoi vers la CoGI.

Madame la Ministre, disposez-vous d'informations chiffrées sur cette première phase d'inscription en première année secondaire pour la rentrée de septembre 2024? Combien d'écoles sont-elles complètes à l'issue de cette première phase? Sur le site de l'administration dédié aux inscriptions, il est mentionné que chaque école secondaire de premier choix doit communiquer, dans la semaine du 19 février, la situation d'inscription de chaque enfant pour lequel un FUI a été introduit. Avez-vous été informée d'éventuels retards dans cette communication? Le cas échéant, comment pourrions-nous harmoniser davantage la communication des écoles auprès des parents? Enfin, disposez-vous d'informations quant à la proportion d'enfants qui n'auraient pas trouvé de place dans l'école de leur premier choix et qui feront l'objet d'un classement par la CoGI?

**Mme Caroline Désir,** ministre de l'Éducation. – Il est important de rappeler que, selon le nombre de FUI générés en amont de la période d'inscription, nous avons constaté une diminution de 524 élèves par rapport à 2023. À l'issue de la période

d'inscription, qui s'est déroulée du 29 janvier au 16 février, 49 925 élèves ont été inscrits, soit 174 demandes de moins qu'en 2023. Nous observons aussi un taux de participation un peu plus important que l'année passée: 93,65 % au lieu de 93 % en 2023.

Cette année, cent écoles sont complètes. Toutefois, seules 94 d'entre elles ont dû recourir à un classement pour départager les demandes parce que six écoles présumées incomplètes ont reçu une demande supérieure à leur offre de places et ont donc dû accepter toutes les sollicitations. Cela représente 19 écoles complètes de moins qu'en 2023, dont dix écoles présumées incomplètes. Cette diminution est principalement visible dans les zones de Liège et de Verviers, qui en comptent respectivement six et sept de moins. En Région de Bruxelles-Capitale, malgré une diminution de 139 demandes, le nombre d'écoles complètes n'a diminué que d'une unité. Il en va de même dans le Brabant wallon, qui compte une école complète de plus qu'en 2023 malgré une légère diminution du nombre de demandes.

Notons que la nouvelle école Isala Van Diest a été très bien sollicitée, puisqu'elle affiche déjà un taux de remplissage de 79 %. La Cité école vivante, quant à elle, affiche un taux de 92 %, tandis que l'école secondaire Éole est à 49 %.

Le taux de participation à la période d'inscription étant globalement identique à celui de 2023, l'administration doit analyser plus finement les raisons de la diminution importante du nombre d'écoles complètes. Pour rappel, au terme de la période d'inscription, il revient aux écoles d'informer les parents de la situation d'inscription. Les courriers et attestations sont générés automatiquement par l'application de gestion des inscriptions et un dispositif déployé depuis plusieurs années permet aux écoles d'envoyer facilement l'information par courriel aux parents qui en ont fait la demande. Les écoles incomplètes avaient la possibilité de procéder à cet envoi dès le soir du 16 février.

En ce qui concerne les écoles complètes, l'équipe responsable des inscriptions au sein de l'administration a travaillé durant le week-end afin de vérifier le classement établi par les écoles. Une fois celui-ci validé, les écoles doivent encore procéder à une vérification avant de prononcer la validation finale. Cette seconde validation est indispensable pour accéder aux courriers et attestations à envoyer aux parents. En conséquence, il est possible que certaines écoles ne puissent pas informer immédiatement les parents dès le lundi qui suit la fin de la période d'inscription. Cependant, à la date du 21 février, la majorité des écoles avaient bien accompli cette démarche.

Comme le prévoit la procédure, les écoles présumées incomplètes ont transmis une attestation d'inscription directement aux parents au fur et à mesure de l'introduction des demandes.

Concernant les chiffres globaux, il apparaît que 43 392 des 49 925 élèves qui ont participé à la période d'inscription ont obtenu une place dans l'école secondaire

de leur première préférence, soit près de 87 % d'entre eux. Cela inclut les écoles présumées incomplètes, les écoles incomplètes et les places attribuées à la suite du classement des écoles. Dès lors, 6 533 élèves sont concernés par le classement de la CoGI, qui se réunira à la mi-mars. Ce classement concerne donc 929 élèves de moins qu'en 2023. À l'issue de la réunion de la CoGI, une copie avancée de sa décision sera envoyée par courriel à tous les parents qui ont souhaité être informés par cette voie. Les décisions seront également envoyées par voie postale dès le début de la semaine suivante.

Je rappelle que le principe du classement est de permettre à chaque élève d'être inscrit dans l'établissement qui recueille sa plus grande préférence. Le fait de n'indiquer qu'un seul choix ou un nombre limité de choix sur le volet confidentiel du FUI ne garantit aucunement l'obtention d'une place dans les écoles concernées. De même, le fait de désigner plusieurs écoles, jusqu'à dix, n'a aucune incidence sur la possibilité d'obtenir une place dans l'école de première préférence.

Dans tous les cas, la CoGI attribue la place en fonction de la meilleure préférence possible. Elle établit aussi les positions en liste d'attente; l'ordre établi sur ces listes est respecté jusqu'à leur épuisement. Si, à la suite du classement de la CoGI, un enfant obtient une place dans une école de moindre préférence, cette attribution n'aura aucune incidence sur ses possibilités d'évolution dans les écoles de meilleure préférence. Si une place se libère dans une école de meilleure préférence, cette place lui sera automatiquement attribuée, et ce, même si d'autres enfants moins bien classés en liste d'attente n'ont toujours pas obtenu de place dans une école.

Les listes d'attente évoluent donc indépendamment de la situation d'inscription des élèves, qu'ils aient une place dans une autre école ou non. Il est donc toujours préférable d'indiquer plusieurs choix sur le volet confidentiel plutôt que d'attendre la reprise des inscriptions chronologiques, à la fin du mois d'avril, pour effectuer une inscription dans une autre école. En effet, à ce moment, de nombreuses écoles ont été complétées par des élèves qui ont mentionné d'autres choix sur leur volet confidentiel et les inscriptions chronologiques seront enregistrées à la suite de celles-là. Je le répète encore, car, malheureusement, beaucoup de parents reçoivent des informations erronées, y compris de la part des directions de l'enseignement fondamental. Trop souvent, des parents n'ont indiqué que deux ou trois choix d'école parce que c'est ce qui leur a été conseillé. Or, c'est un mauvais conseil.

**Mme Mathilde Vanderpe (Les Engagés).** – Madame la Ministre, il était important de couper court aux rumeurs relatives au nombre d'écoles indiquées sur le FUI. Quant aux écoles présumées incomplètes, il serait utile d'obtenir une analyse plus fine au fil des années, car ce procédé semble parfois aboutir à une surréservation qui remet son bien-fondé en question.

**Mme Caroline Désir**, ministre de l'Éducation. – Je me permets de rappeler que, lors de précédentes discussions à ce sujet, nous avons évoqué la crainte que cette désignation catalogue les écoles concernées comme étant indésirables.

**Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés)**. – Certes, mais un sondage approfondi nous permettrait d'éclaircir la situation. Par ailleurs, je tiens à souligner les inquiétudes du collectif Enfants non admis, qui se préoccupe toujours de l'impact du huitième coefficient. Ces parents doivent aujourd'hui inscrire leur enfant à l'autre bout de Bruxelles, ce qui, au-delà de l'aspect pédagogique, interroge aussi la mobilité dans la capitale. Il convient de prêter attention aux situations de ce genre pour y apporter les bonnes solutions.

**Mme Marie Borsu (Ecolo)**. – Il conviendra de procéder à toute analyse utile également lorsque toutes les phases d'inscription seront terminées. Néanmoins, nous pouvons déjà constater avec satisfaction que, globalement, le nombre d'enfants qui ne bénéficient pas de leur premier choix a diminué.

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

### ***1.13 Question de Mme Mathilde Vandorpe, intitulée « Rythmes scolaires »***

### ***1.14 Question de M. Jean-Philippe Florent, intitulée « Vers une réforme des rythmes scolaires journaliers ? »***

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

**Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés)**. – Au moment où j'ai rédigé ma question, nous étions en pleine période des carnavals, dans la région du Centre, mais aussi à Malmedy, Eupen et Stavelot. Cette année, malgré toutes nos propositions de modification du calendrier adopté au mois de mars 2022, le Mardi gras tombe deux semaines avant les vacances. Dès lors, par défaut, Madame la Ministre, vous avez décrété le mardi 13 février comme un jour de congé scolaire mobile, puisque certaines écoles ont pu soit utiliser ce jour comme un jour de congé, soit demander une dérogation pour placer ce jour à un autre moment, comme lors de la Fête du Laetare ou d'autres fêtes liées au folklore local.

Au-delà de cette disposition, il est apparu que des pouvoirs organisateurs, pour des raisons qui leur appartiennent et après concertation avec les organes locaux, ont suspendu les cours avant et après le Mardi gras, soit le lundi et le mercredi. Dans ce cas, les élèves et les enseignants devront récupérer les heures perdues. Certains pouvoirs organisateurs ont ainsi décidé d'ajouter une heure de cours par semaine jusqu'à la fin de l'année. Sans parler, une nouvelle fois, des problèmes vécus par les familles qui vivent le long de la frontière linguistique et à Bruxelles, dont les enfants sont scolarisés dans l'autre Communauté, ni même des activités extrascolaires et des mouvements de jeunesse...

Il nous a été confirmé que quatre partis flamands étaient favorables à l'adoption d'un calendrier scolaire plus proche du nôtre; les trois autres se tâtent, voire continuent à freiner des quatre fers. La question vit donc dans le Nord du pays. Il faudra bien sûr un accord dans le cadre des futures négociations du futur gouvernement flamand, et donc patienter pour trouver une solution commune.

Outre ces changements de calendrier pour un rythme annuel, les acteurs institutionnels de l'enseignement s'étaient penchés sur les rythmes journaliers dans le cadre des travaux du Pacte pour un enseignement d'excellence. Nos collègues vous ont interrogée à cet égard et vous leur avez répondu avoir demandé une étude de faisabilité à la Fondation Roi Baudouin (FRB), à l'instar de ce qui avait été fait pour les rythmes annuels. Ce sujet fait d'ailleurs l'objet d'annonces dans les programmes des partis en vue des élections prochaines.

Avez-vous poursuivi votre quête auprès de vos homologues du Nord du pays, sans oublier les germanophones, pour un rapprochement des calendriers scolaires annuels en vue de la prochaine législature? Je rappelle qu'en 2026-2027, il n'y a aucun congé commun, à part les vacances de Noël. Même les vacances de Toussaint ne tombent pas au même moment.

Pourriez-vous nous indiquer le nombre d'écoles maternelles, primaires et secondaires qui ont demandé et obtenu une dérogation pour déplacer le congé du Mardi gras à une autre date? Qu'en est-il des académies?

Dans le cas de figure d'une anticipation ou d'un prolongement du congé du Mardi gras, comment les écoles récupéreront-elles les heures non données? Cela sera-t-il vérifié? Avez-vous demandé un rapport à ce sujet?

Concernant l'étude de faisabilité de modification des rythmes journaliers, avez-vous reçu les recommandations de la FRB? Dans l'affirmative, pouvez-vous nous en faire part et seront-elles publiées, comme celles sur les rythmes annuels?

**M. Jean-Philippe Florent (Ecolo).** – Pour être égalitaire, émancipatrice et pour remplir sa fonction universelle, l'école doit ressembler aux élèves qu'elle accueille. Pendant longtemps, il a semblé évident de considérer qu'il revenait aux enfants et aux adolescents de se plier à une institution uniforme, tant sur le fond des apprentissages que sur la forme. Fort heureusement, nous n'avons plus cette vision. En effet, la nécessité de différencier les apprentissages, de tenir compte des rythmes d'apprentissages des enfants et d'actualiser les codes de l'école ne fait plus débat sur le terrain à l'heure actuelle.

À ce titre, nous avons collectivement fait évoluer les lignes pour les rythmes scolaires annuels, non sans grincements – on sait les préoccupations relatives à la multiplication des calendriers dont nous avons discuté ici et la prudente progression du débat à ce sujet chez nos voisins flamands et germanophones. Néanmoins,

l'expérience est très globalement saluée: nos visites dans les écoles nous rapportent une forme d'apaisement et de régularité dans le déroulement de l'année, profitable aux élèves comme aux enseignants.

La question de la forme scolaire nous mobilise depuis longtemps: nous sommes ravis de voir que les lignes bougent progressivement au sein des partis. Néanmoins, le débat n'est pas clos. Adapter la forme scolaire pour répondre aux constats des études les plus récentes en matière de rythmes chronobiologiques des enfants passera nécessairement par une refonte plus globale des rythmes scolaires journaliers et hebdomadaires. La forme scolaire représente une des formes les plus pernicieuses d'inégalités scolaires. Il est donc indispensable d'offrir le cadre le plus équitable, bienveillant et émancipateur possible au sein des écoles pour atténuer le poids insupportable des origines sociales très différentes des élèves.

Plus loin, c'est le rapport de l'école avec son environnement qu'il faut penser de façon plus globale: il faudra ouvrir les portes de l'école aux acteurs sportifs, culturels, associatifs, ainsi qu'à ceux de la santé et de la prévention. La société commence à l'école; il semble paradoxal qu'elle en soit parfois si éloignée. C'est à cette tâche que s'est attelée la FRB qui clôture le premier volet d'une étude de faisabilité sur la réforme de la journée scolaire. Cette étude a établi un panorama des expériences et des pratiques en la matière comme premier jalon vers un nouveau modèle de journée scolaire.

Madame la Ministre, avez-vous pris connaissance du premier volet du rapport de la FRB relative à l'étude de faisabilité sur les rythmes scolaires journaliers? Qu'en avez-vous retiré comme pistes de travail ou de réflexion?

Par ailleurs, il est essentiel d'embarquer tous les acteurs de l'enseignement dans cette réflexion. On ne peut pas construire cette réforme sans donner une partie des clés aux directions et aux enseignants qui vivent véritablement ces rythmes.

Qu'en est-il, par exemple, des travaux du groupe de travail relatif à l'école pour l'après-tronc commun? La réforme des rythmes journaliers constitue-t-elle une balise de ce chantier? Les directions et les enseignants sont-ils ou seront-ils conviés dans ce cadre à proposer leur vision de l'école et des rythmes à repenser?

Enfin, l'organisation d'une nouvelle journée scolaire impliquera inévitablement des bouleversements quant à l'organisation pratique des écoles, par exemple pour les locaux disponibles pour les enseignants en milieu de journée. Existe-t-il, à l'heure actuelle, des outils au sein de vos services ou des pouvoirs organisateurs pour anticiper les besoins à ce sujet? De quelle façon les contraintes peuvent-elles être objectivées pour entamer ces réflexions en maîtrisant au mieux les règles du jeu? Comment garantir un maintien des droits pour les membres des équipes pédagogiques dans un nouveau cadre à définir?

Dans votre réponse à ma question du 11 octobre 2022, vous m'aviez indiqué que le rapport de la FRB relatif à l'étude de faisabilité serait basé sur les retours d'expérience de l'appel à projets «visant à observer et évaluer les conditions de reproductibilité des bonnes pratiques et leurs effets à plus grande échelle». Est-il possible d'avoir accès aux résultats de l'analyse? Quels enseignements tirez-vous de ces expériences de terrain?

**Mme Caroline Désir**, ministre de l'Éducation. – Madame la Députée, Monsieur le Député, pour rappel, la feuille de route du chantier n° 16 du Pacte pour un enseignement d'excellence prévoyait de lancer une expérience pilote sur les rythmes journaliers. Le premier volet de ce projet a permis de réaliser un état des lieux qui identifie les expériences et les bonnes pratiques dans les écoles qui ont déjà adapté les horaires journaliers ou ajusté la grille horaire hebdomadaire pour y intégrer, par exemple, des activités extrascolaires. Confié à la FRB, cet exercice devait nous permettre d'affiner les priorités et critères de sélection d'un futur appel à projets en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Cet état des lieux nous a été présenté en mai 2021; je vous en ai fait rapport lors de l'une des réunions de notre commission. Il en est ressorti que les écoles montrent un intérêt de principe à poursuivre et développer de nouvelles bonnes pratiques dans les trois principaux domaines identifiés: le rythme des enfants, les liens entre l'école et l'accueil temps libre (ATL), et les travaux à domicile. Si ces pratiques peuvent être modestes ou plus ambitieuses, elles demandent des moyens budgétaires et du temps pour la concertation, la formation ou la gestion des partenariats. Compte tenu des retours d'information des équipes éducatives sur la soutenabilité des réformes du Pacte pour un enseignement d'excellence et des conditions pratiques mises en lumière par la FRB, il a été décidé de reporter les travaux devant conduire à la mise sur pied d'expériences pilotes. J'ai déjà eu l'occasion de vous le dire: le gouvernement actuel n'a pas l'intention de mener une réforme des rythmes journaliers durant la présente législature. Pour la suite, la FRB a réaffirmé sa volonté de travailler en partenariat sur cette thématique.

Concernant les infrastructures, dans le cadre de l'appel à projets relatif à la rénovation des bâtiments scolaires, la question de l'usage et du partage des locaux, notamment en dehors du temps scolaire, devra être prise en considération par les pouvoirs organisateurs.

Pour ce qui est de l'après-tronc commun, les travaux visent à déterminer le contenu pédagogique des apprentissages, sans que cela intègre ou exclue *a priori* la possibilité de mener à terme une réforme des rythmes journaliers.

Enfin, s'agissant de vos autres questions, Madame Vandorpe, comme je vous l'ai précisé lors d'une précédente séance plénière, je reste bien sûr à la disposition de mes homologues pour apporter toutes les informations utiles à la progression des

discussions qui permettraient d'harmoniser les calendriers, bien que j'aie l'impression que l'on est plutôt dans une discussion programmatique ou de campagne électorale que de politique courante.

Au cours de ma présente année scolaire, 69 établissements ont demandé de déplacer le Mardi gras à une autre date du calendrier scolaire. Je rappelle que cette possibilité dérogatoire est permise pour autant que ce jour couvre la tenue d'une festivité locale ayant un rayonnement au moins sur l'ensemble d'une commune. Cela concerne des écoles fondamentales et secondaires, y compris de l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit (ESAHR). Outre la possibilité pour les écoles de permuter le jour de congé et dans l'éventualité où le souhait est de prolonger la durée de fermeture de l'école pour la tenue des festivités, elles doivent en faire la demande à l'administration grâce à l'annexe 27 de la circulaire de rentrée. Elles y exposent les modalités de récupération des cours qui n'auraient pas été donnés. Le plus souvent, ces reports s'organisent les mercredis après-midi ou en allongeant effectivement d'une période les autres jours de la semaine.

**Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés).** – Concernant le rythme journalier, j'insiste sur le fait qu'il doit faire l'objet d'une longue concertation. Puisqu'une analyse est réalisée par la FRB, il serait bien, cette fois-ci, de la respecter et notamment de prendre en compte les principales conclusions, ce qui n'a pas été fait pour la réforme des rythmes annuels.

S'agissant de ces derniers, je déplore une nouvelle fois votre manque de proactivité, Madame la Ministre. Vous n'avez pas pris l'initiative d'une concertation avec les autres Communautés, vous contentant de rester à leur disposition et de les informer. Il serait temps d'établir de vrais échanges pour une meilleure efficacité.

N'ayant pas obtenu de réponse sur le contrôle des modifications d'horaires par rapport aux récupérations de jours, ainsi que sur le rapport de l'administration pour évaluer ce dispositif, je vous interrogerai à nouveau sur ces points.

**M. Jean-Philippe Florent (Ecolo).** – Je vous remercie pour votre réponse, Madame la Ministre, mais j'ai un doute. Nous avons effectivement discuté en 2021 du travail de la FRB concernant les expériences pilotes. J'avais alors compris, mais peut-être mal, que la FRB serait ensuite chargée de mener une étude de faisabilité sur une réforme des rythmes journaliers, de la même façon qu'elle l'avait fait pour les rythmes annuels, d'où ma question.

**Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation.** – Le premier volet consistait en une analyse des bonnes pratiques et devait mener à un deuxième volet de déploiement d'expériences pilotes. Toutefois, il a été décidé de ne pas procéder à ce deuxième volet parce que les directions nous ont alertés par rapport à sa soutenabilité, ce qui nous a poussés à le reporter à la prochaine législature.

**M. Jean-Philippe Florent (Ecolo).** – Je vous remercie pour ce complément qui me permet de mieux comprendre. Nous déplorons que ces expériences pilotes n'aient pas eu lieu. Se retrouver en début de législature sans cet outil presque nécessaire est fort dommage, d'autant plus que la réforme des rythmes journaliers est un chantier encore plus ambitieux que celui des rythmes annuels, car il bouleverse le monde de l'école.

Cette avancée, que ma famille politique estime intéressante, requiert à notre avis de soulever chaque aspect, qu'il s'agisse de la disponibilité des locaux, du suivi de la prise en charge des travaux à domicile pendant cette journée réformée ou encore de l'ATL. Ces questions sont tellement vastes qu'elles demandent d'avoir des retours qui nous semblent plus importants que ce qui ressort du rapport de mai 2021.

Il n'en demeure pas moins que la FRB souhaite poursuivre le travail, ce qui nécessitera tout d'abord le lancement de l'appel à projets. Je regrette que ces deux ou trois dernières années n'aient pas été mises à profit pour cibler davantage le fond du problème. En effet, la prochaine législature ne sera pas suffisamment outillée pour instaurer les rythmes – pas dès le début, en tout cas.

*(Mme Latifa Gahouchi, présidente, reprend la présidence)*

**1.15 Question de Mme Mathilde Vandorpe, intitulée «Tâches à réaliser pour les membres du personnel mis en disponibilité par défaut d'emploi et non réaffectés ou remis au travail»**

**1.16 Question de M. Michele Di Mattia, intitulée «Nouvelle liste de missions potentielles pour les enseignants mis en disponibilité»**

**1.17 Question de M. Jean-Philippe Florent, intitulée «Missions pour les enseignants mis en disponibilité pour perte de charge»**

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

**Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés).** – Madame la Ministre, à la fin du mois de décembre, le gouvernement a mis à l'ordre du jour un avant-projet d'arrêté listant les tâches confiées à un membre du personnel mis en disponibilité par défaut total d'emploi ou mis en perte partielle de charge à disposition de son pouvoir organisateur. Lors de la réunion du 16 janvier de notre commission, vous avez indiqué que ce point devait encore être discuté avec les fédérations de pouvoirs organisateurs et les syndicats. Vous n'avez pas souhaité lister les tâches et avez annoncé une circulaire pour l'année suivante. Le 13 février dernier, la circulaire 9158 a en effet listé certaines de ces tâches à titre d'exemple et en recommande vivement l'attribution.

Madame la Ministre, la concertation a-t-elle bien eu lieu? Au vu des réactions, j'imagine que c'est le cas. Pouvez-vous préciser quelles ont été les remarques des partenaires sociaux?

La circulaire comporte une annexe avec la liste des tâches et recommande aux pouvoirs organisateurs et directions de diffuser les informations qu'elle contient avant tout accord du gouvernement. N'est-ce pas un peu prématuré? L'annexe de la circulaire a-t-elle déjà fait l'objet d'une concertation? L'avant-projet d'arrêté est-il passé en deuxième lecture au gouvernement? Dans l'affirmative, la section de législation du Conseil d'État a-t-elle déjà remis un avis sur le texte? Si tel est le cas, l'avez-vous reçu? Quand pensez-vous que le texte définitif sera publié au Moniteur belge? Quand l'arrêté produira-t-il ses effets?

**M. Michele Di Mattia (PS).** – Madame la Ministre, le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a décidé de rappeler les enseignants nommés en disponibilité, faute de tâches à accomplir. Cette mesure visant à combler une charge qui représentait 13 millions d'euros pour la Fédération en 2020-2021 prévoit 25 missions potentielles à confier, allant du remplacement d'un collègue absent à la participation aux pratiques de différenciation ou au soutien des élèves à besoins spécifiques.

Les syndicats ont récemment partagé leur scepticisme vis-à-vis de cette mesure qui s'inscrirait, selon eux, dans un cadre trop large, permettant aux directions et pouvoirs organisateurs de choisir les missions à leur guise sans prioriser les tâches pédagogiques. Ils regrettent également l'absence de concertation préalable au niveau local pour assurer l'égalité de traitement entre enseignants ainsi que le manque de précision sur les tâches attribuées, susceptible d'entraîner une charge de travail excessive.

Madame la Ministre, vous serez prochainement amenée à publier un arrêté détaillant les modalités de cette décision. Pouvez-vous fournir davantage de détails sur les critères de sélection des missions proposées aux enseignants concernés? Comment garantirez-vous que les mesures prises favorisent réellement les missions pédagogiques prioritaires?

Le gouvernement envisage-t-il de fixer un nombre maximum de tâches attribuées afin d'éviter une charge de travail excessive? Le cas échéant, quelles seront les dispositions prises pour garantir le maintien d'une charge raisonnable pour les enseignants concernés?

Comment le gouvernement compte-t-il assurer l'égalité de traitement entre les enseignants mis en disponibilité en l'absence de concertation préalable au niveau local? Il s'agit de l'une des revendications les plus importantes des syndicats.

**M. Jean-Philippe Florent (Ecolo).** – Madame la Ministre, en décembre dernier, le gouvernement a approuvé en première lecture une liste de 25 missions destinées aux enseignants mis en disponibilité pour perte de charge. Mes collègues viennent

de rappeler le coût, pour la Fédération Wallonie-Bruxelles, de ces enseignants sans charge, qui s'élève tout de même à 13 millions d'euros annuels. Dans le contexte de la pénurie d'enseignants et au regard des moyens restreints de notre Fédération, il fallait absolument trouver des solutions à ce problème.

En principe, lorsqu'un enseignant nommé à titre définitif ne se voit pas attribuer l'ensemble des heures pour lesquelles il est rémunéré, il est mis en disponibilité pour perte totale ou partielle de charge, en restant à la disposition de son pouvoir organisateur. Dans la pratique, cette mise à disposition n'est pas systématiquement réalisée.

Dès lors, des missions spécifiques ont été définies: le remplacement d'un collègue absent pour une durée qui ne permet pas un engagement, la participation aux pratiques de différenciation, d'accompagnement des élèves lors d'activités d'orientation ou le soutien pour des élèves à besoins spécifiques, voire l'assistance administrative ou la coordination, notamment en ce qui concerne les horaires ou la remédiation.

Madame la Ministre, les négociations prévues après la deuxième lecture du texte ont-elles abouti? Quand le gouvernement sera-t-il amené à revoir le texte et à diffuser son contenu? S'agit-il de la même liste que celle diffusée par voie de circulaire en début d'année? Comment expliquer que cette liste de missions n'ait pas été établie plus tôt pour mettre fin à cette situation problématique? Existe-t-il des recours éventuels à la disposition des enseignants qui jugeraient que les tâches demandées ne sont pas justifiées? Qu'en est-il des professeurs de religion qui ont perdu une partie de leurs heures alors qu'ils sont nommés à titre définitif à horaire complet? Seront-ils amenés à pallier l'absence de professeurs, notamment dans l'enseignement fondamental?

**Mme Caroline Désir**, ministre de l'Éducation. – La réglementation prévoit que toute personne qui est placée en position de disponibilité ou déclarée en perte partielle de charge et qui bénéficie d'une subvention-traitement d'attente doit se tenir à la disposition de son pouvoir organisateur à concurrence du nombre de périodes correspondant aux prestations pour lesquelles elle bénéficie d'une telle subvention-traitement, en vue de l'exercice des tâches en relation avec la fonction dans laquelle elle a été mise en disponibilité ou déclarée en perte partielle de charge.

Un avant-projet d'arrêté du gouvernement de la Communauté française listant ces tâches pouvant être confiées à un membre du personnel enseignant mis en disponibilité a bien été approuvé par le gouvernement en première lecture le 21 décembre dernier. Dans l'attente de son adoption, une circulaire informative listant déjà ces tâches à titre d'exemple et en recommandant vivement l'attribution a été publiée. Quant à l'avant-projet d'arrêté, il a bien fait l'objet d'une concertation avec les acteurs et il sera présenté au gouvernement en deuxième lecture prochainement.

Le texte vise à fixer un cadre clair, y compris en termes de charges, non seulement pour le membre du personnel en disponibilité totale ou partielle de charge, qui sait à quoi il peut s'attendre s'il n'est pas réaffecté ou rappelé en activités de service, mais aussi pour les pouvoirs organisateurs, qui ne peuvent pas sortir de cette liste de tâches à visée pédagogique.

En outre, dans l'enseignement obligatoire, la majorité de ces tâches ont été établies en rapport avec les missions ou des activités mises en avant ou développées dans le cadre des travaux du Pacte pour un enseignement d'excellence. Le texte prévoit bien que la liste des tâches doit faire l'objet d'une concertation avec le membre du personnel concerné et d'une présentation aux organes locaux de concertation sociale. Dans tous les cas, la clarification des tâches devrait donc vraisemblablement faciliter le rappel en service des membres du personnel en disponibilité dans le cadre de la mise à disposition du pouvoir organisateur, étant donné qu'elle va diminuer les incertitudes liées à l'application de la réglementation.

Comme je l'ai déjà précisé au sein de notre commission, ce texte avait déjà été approuvé en deuxième lecture par le gouvernement en février 2023 et soumis à la section de législation du Conseil d'État. Celle-ci avait souligné dans son analyse que, dans son état actuel, la base décrétole ne permettait pas une telle adoption. Afin de répondre aux remarques formulées par la section de législation du Conseil d'État, les propositions de dispositions modificatives s'alignant sur une habilitation au gouvernement ont été intégrées dans l'avant-projet de décret portant diverses dispositions qui est actuellement examiné par le Conseil d'État.

Monsieur Florent, les maîtres et professeurs de religion dans l'enseignement libre subventionné entrent bien dans le champ d'application des dispositions concernées. Le pouvoir organisateur devra donc se baser sur cette liste afin de définir les tâches devant leur être confiées. Comme pour l'ensemble des membres du personnel, aucune incompatibilité relative à la neutralité ne trouvera à s'appliquer. En revanche, dans l'enseignement officiel organisé ou subventionné, les maîtres et professeurs de religion relevant de statuts fixant des règles d'emploi spécifiques eu égard aux prescrits concernant la neutralité, cet arrêté ne trouvera pas à s'appliquer.

**Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés).** – Cette action est positive, notamment d'un point de vue social, car rester chez soi à ne rien faire n'est pas valorisant et donne du grain à moudre aux extrémistes. Je ne peux donc que souligner le caractère positif de la démarche, y compris en tant que solution partielle supplémentaire à la pénurie et à la surcharge administrative. J'espère que le dossier avancera rapidement.

**M. Michele Di Mattia (PS).** – Madame la Ministre, je prends note de vos explications. Le scepticisme dans les rangs syndicaux s'explique notamment par le souhait d'une garantie d'égalité de traitement. Votre réponse fournit des arguments

dans ce sens; je verrai donc comment ils y réagissent. Par ailleurs, le texte a déjà été analysé par le gouvernement il y a un an. Avec l'avis de la section de législation du Conseil d'État, nous arrivons à une liste de tâches et d'habilitations qui seront clairement définies. Nous avons là des garanties suffisantes pour pouvoir avancer; je vous en remercie.

**M. Jean-Philippe Florent (Ecolo).** – Cette évolution est effectivement nécessaire. J'entends que le projet de décret est examiné par le Conseil d'État. Je suppose que l'objectif est de le faire voter avant la fin de la présente législature.

***1.18 Question de Mme Stéphanie Cortisse, intitulée «Difficultés relatives au transport scolaire dans l'enseignement spécialisé»***

**Mme Stéphanie Cortisse (MR).** – Les transports scolaires revêtent une importance cruciale pour les élèves scolarisés dans l'enseignement spécialisé. Il s'agit même d'un droit pour eux, et ce, à titre gratuit. Bien que cette matière relève des compétences des Régions wallonne et bruxelloise, elle est évidemment imbriquée avec celle de l'enseignement obligatoire, raison pour laquelle je me tourne vers vous, Madame la Ministre.

Comme je l'ai relevé lors de mes visites de terrain dans les écoles d'enseignement spécialisé, ce transport soulève de nombreux problèmes, qui sont principalement de trois ordres.

Tout d'abord, les dispositions décrétales ne prévoient aucune limite de durée des déplacements. Or, pour certains élèves, ces trajets très voire trop longs peuvent devenir un véritable calvaire, induisant parfois des troubles ou un handicap supplémentaires, en plus d'une fatigue accrue. De plus, les parents, confrontés à ces horaires tardifs, se voient contraints de limiter les activités extrascolaires de leurs enfants, ainsi que leur vie familiale. En effet, certains enfants doivent se lever aux aurores et faire plusieurs heures de route afin de se rendre dans l'établissement scolaire spécialisé le plus adéquat, et ils rentrent ensuite tard chez eux.

Il existe de nombreux exemples de familles souffrant des transports scolaires, mais un cas poignant nous a été présenté dernièrement. Il s'agit d'un enfant de 8 ans atteint de trisomie 21. Il ne trouvait plus sa place dans l'enseignement ordinaire. Le corps professoral et les parents ont donc décidé de le diriger vers une école spécialisée adaptée à ses besoins. Cependant, parce qu'il a été contraint à des trajets excessivement longs, à savoir deux heures le matin et deux heures le soir pour un trajet qui ne prendrait que 20 minutes en voiture, entre son domicile à Welkenraedt et son école spécialisée à Cerexhe-Heuseux, ses parents ont été contraints de le réintégrer une année de plus dans l'enseignement ordinaire, dans l'école de son village, où il n'a pourtant plus sa place.

Par ailleurs, il existe une pénurie de chauffeurs et de convoyeurs, ce qui entraîne une discontinuité dans le transport scolaire et engendre de l'absentéisme scolaire.

De plus, les écoles regrettent un manque de communication et d'information de la part du Service public de Wallonie (SPW) lorsqu'un transport est annulé, certains enseignants et directions se retrouvant même à devoir organiser eux-mêmes le transport de leurs élèves, ce qui n'est pas tenable et n'entre pas dans leurs attributions.

Lors de la réunion du 13 février dernier de notre Commission, vous avez précisé que les taux d'absentéisme étaient deux fois plus élevés dans l'enseignement spécialisé que dans l'enseignement ordinaire, avec une proportion considérable des absences liées au suivi médical des élèves et à des problèmes de mobilité.

Enfin, il me revient que les convoyeurs sont souvent insuffisamment formés et équipés pour s'occuper de ces élèves à troubles spécifiques de divers ordres, lesquels concernent notamment des déficiences intellectuelles ou physiques ou encore des troubles du comportement et de la personnalité. Il arrive même que des chauffeurs se retrouvent seuls, sans convoyeur, durant les transports, ce qui est ingérable.

Vous concertez-vous avec les ministres wallon et bruxellois chargés de la mobilité à propos des problématiques liées au transport scolaire, comme l'objectivation des besoins et la limitation du temps de trajet? Existe-t-il sur le terrain une évaluation objective des besoins de transport scolaire dans l'enseignement spécialisé? Un cadastre pourrait-il être réalisé afin d'identifier les endroits nécessitant des moyens supplémentaires en vue d'améliorer l'offre de transport scolaire? Pourrait-on envisager une limite de temps pour ces trajets aller-retour, ce qui est d'ailleurs une demande de longue date de certaines associations de parents et fédérations d'associations de parents?

Vous concertez-vous à propos des problématiques liées à la pénurie de chauffeurs et convoyeurs et au manque de formation des convoyeurs, avec les ministres wallon et bruxellois de l'Emploi et de la Formation? Quelles mesures sont-elles envisagées à ces égards?

**Mme Caroline Désir**, ministre de l'Éducation. – Madame la Députée, je suis consciente de la situation difficile à laquelle sont confrontés certains élèves et leurs parents. Pour rappel, notre participation aux différentes commissions du transport scolaire se fait uniquement en tant que membre invité, les Régions étant les seules compétentes en la matière. La pénurie de chauffeurs, qui est bien la cause de tous les problèmes rencontrés ces dernières années, ne semble malheureusement pas s'améliorer.

Les pouvoirs régionaux, compétents pour les transports scolaires, continuent de tout mettre en œuvre pour trouver des solutions efficaces au bénéfice des élèves et les réflexions sont toujours en cours tant à Bruxelles qu'en Wallonie. Par

exemple, ils ont accepté l'activation du dispositif des flexi-jobs à partir du 1<sup>er</sup> janvier de cette année. Il faudra cependant encore patienter un peu pour en constater les potentiels effets concrets.

La longueur des trajets, que nous déplorons nous aussi, est intimement liée à la pénurie des chauffeurs. Sachez que la réduction du temps de parcours des transports scolaires est un véritable défi, car il s'agit de gérer une demande de transport importante vers des établissements spécifiques répartis à l'échelle du territoire wallon. Pour information, pour l'année scolaire 2022-2023, sur les plus de 24 000 élèves transportés, 1 470 – soit environ 6 % – faisaient plus de trois heures de trajet par jour. Enfin, à propos de la formation, les agents ont la possibilité de suivre plusieurs modules de formation liés à leurs activités professionnelles.

**Mme Stéphanie Cortisse (MR).** – Les problèmes liés aux transports scolaires reviennent systématiquement dans mes rencontres avec les directions des écoles de l'enseignement spécialisé. Cela fait trop longtemps que la situation est problématique à plusieurs niveaux. Il est grand temps que les responsables, non seulement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, mais aussi des Régions, lesquels sont compétents en la matière, se concertent pour enfin y remédier. Il en va de la qualité de l'enseignement, mais aussi du bien-être des élèves qui souffrent déjà d'un trouble spécifique ou d'un handicap.

Certains acteurs du secteur de l'enseignement et du secteur du handicap, que j'ai récemment rencontrés, vont jusqu'à parler de maltraitance pour certains jeunes qui sont confrontés à des transports scolaires chaotiques. Cela doit devenir un chantier prioritaire, qui ne doit pas souffrir de l'éclatement des compétences entre les différents niveaux de pouvoir dans notre pays. Tout est entre les mains des Régions, mais en attendant, les enseignants et les directions se plaignent auprès des députés de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

**Mme Caroline Désir,** ministre de l'Éducation. – Le fait que les pouvoirs régionaux soient compétents en la matière doit être rappelé, car je suis impuissante.

**Mme Stéphanie Cortisse (MR).** – Madame la Ministre, je comprends que cela ne relève pas de vos compétences, mais, si vos collègues des Régions ne prennent pas leurs responsabilités, il faut les leur rappeler. En tout cas, cela fait des années que ces différents problèmes existent et qu'ils ne sont pas résolus. Mon collègue Nicolas Janssen, présent à mes côtés, ne manquera pas d'interroger le ministre Philippe Henry dès lundi prochain sur le sujet. C'est pour nous une priorité, qui doit être prise en considération, si pas avant la fin de la présente législature, du moins pour la prochaine législature. Il est grand temps de remédier à ces problèmes.

### ***1.19 Question de M. Nicolas Janssen, intitulée «Aide numérique pour les élèves à besoins spécifiques»***

**M. Nicolas Janssen (MR).** – Le nombre d’élèves présentant des troubles de l’apprentissage est élevé. On en compte environ deux par classe et, dans 40 % des cas, un même élève présente plusieurs troubles d’apprentissage. Pour pallier cette situation, de nombreuses associations travaillent main dans la main avec les écoles dans le but d’aider ces élèves dans leur parcours scolaire.

L’ASBL Association belge de parents et professionnels pour les enfants en difficulté d’apprentissage (APEDA), basée à Rixensart, organise des formations et des conférences et fournit des renseignements pratiques aux différents professionnels de terrain. Elle bénéficie ainsi d’une réelle reconnaissance pour son expertise et ses actions. Récemment, elle a organisé une formation, destinée aux enseignants, sur les outils numériques pour les enfants à besoins spécifiques. Selon les témoignages que j’ai reçus, les participants y ont découvert de nombreux programmes: si certains sont gratuits, d’autres coûtent parfois jusqu’à 300 euros par an.

Le nombre d’outils permettant d’aider les élèves ayant des troubles de l’apprentissage augmente et c’est une bonne nouvelle. Toutefois, Madame la Ministre, comment la Fédération Wallonie-Bruxelles gère-t-elle cette offre? Un élève ayant connu un programme spécifique dans son école primaire pourrait être désemparé s’il doit s’adapter à un autre programme à son arrivée dans une école secondaire. Cela peut constituer une vraie difficulté pour des enfants déjà vulnérables.

Par ailleurs, comment garantir une information adéquate sur le choix et la mise à disposition de ces divers programmes numériques, sans décourager les professionnels du terrain? Quelles réactions avez-vous récoltées au sujet de ces outils numériques? Comment accompagner les élèves à besoins spécifiques dans leur parcours scolaire sans les exposer à une panoplie de programmes différents, ce qui pourrait être contre-productif pour leur apprentissage? Pourquoi certains programmes sont-ils payants et pourquoi d’autres sont-ils gratuits? Comment gérer cette situation? La qualité des programmes varie-t-elle en fonction de leur prix? Enfin, quelles sont les ressources disponibles sur e-classe? Quelle est la complémentarité entre toutes les sources existantes?

**Mme Caroline Désir, ministre de l’Éducation.** – L’utilisation des ressources numériques pour répondre aux besoins spécifiques des élèves est un véritable sujet d’intérêt. Je salue les différentes initiatives qui se développent dans ce domaine. À l’évidence, les outils numériques contribuent de manière décisive aux apprentissages et représentent souvent un facteur de motivation pour les élèves. Leur utilisation permet d’envisager une approche différenciée des apprentissages et facilite la création d’aménagements raisonnables pour les élèves à besoins spécifiques.

À cet égard, il existe une multitude d'outils: certains sont spécifiquement développés dans ce but et d'autres sont détournés pour compenser les difficultés d'apprentissage des élèves à besoins spécifiques. Ces outils sont utiles pour réduire le fossé entre les apprenants et amoindrir l'inégalité que représente le fait, pour les élèves ayant des troubles de l'apprentissage, d'être dans une situation d'apprentissage non adaptée à leurs besoins. Un exemple très concret est l'utilisation de l'ordinateur, de la tablette ou du clavier en classe pour les élèves dysgraphiques sévères ou dyspraxiques.

La plateforme e-classe recense plus de quinze ressources portant sur les pistes à suivre et les outils à utiliser afin de mieux comprendre les besoins spécifiques d'apprentissage et d'accompagner plus efficacement les élèves «autrement capables». Une liste d'outils est également mise à disposition, qui catalogue les ressources selon les besoins: ainsi, un enseignant qui cherche un outil d'aide à la lecture sera orienté vers AidOdys; un autre qui cherche une extension permettant une meilleure lisibilité se verra proposer la solution FACIL'iti.

Enfin, il revient aux équipes éducatives d'utiliser les méthodes et les outils numériques qui leur semblent les plus appropriés au développement de l'élève, dans le respect du principe de la liberté pédagogique.

**M. Nicolas Janssen (MR).** – Madame la Ministre, je suis bien d'accord avec vous: il s'agit d'un sujet d'importance et il est essentiel de saluer tous les outils qui répondent aux besoins des élèves.

J'aurais aimé que vous me donniez des réponses plus globales sur des thématiques telles que le coût de certains outils ou sur l'information disponible sur ces outils.

Je ne doute pas que la plateforme e-classe fournit le plus de ressources possible, mais les professionnels de l'enseignement éprouvent des difficultés à obtenir des informations. En outre, certains outils ne bénéficient peut-être pas de la publicité qu'ils méritent.

***1.20 Question de M. Jean-Pierre Kerckhofs, intitulée «Comment alléger, pour les enseignants, les tâches qui ne correspondent pas au cœur du métier?»***

**M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB).** – Les constats relatifs à la pénurie d'enseignants s'accroissent indéniablement. De nombreux parents et élèves se plaignent du nombre d'heures passées à l'étude. Par exemple, une maman affirme, dans un article de presse, que son fils y passe régulièrement dix heures par semaine. D'autres parents ont noté qu'au début du mois de février, les élèves d'une classe ont passé 21 heures sur 34 à l'étude!

Les causes et les conséquences s'entretiennent malheureusement parfois, créant un véritable cercle vicieux. Ainsi, un autre article de presse explique qu'à cause de la pénurie, des directions d'écoles sont amenées à gonfler le nombre d'élèves présents dans une classe, allant parfois jusqu'à 34 ou 35 dans certains cours. Cela

a évidemment des conséquences sur le plan pédagogique, mais aussi sur les conditions de travail des enseignants et sur les conditions d'apprentissage des élèves, ce qui alimente les abandons du métier et aggrave la pénurie.

Parmi les causes de découragement et donc d'abandon, les représentants syndicaux soulignent aussi la surcharge de travail qu'entraînent certaines réformes. L'un d'entre eux a déclaré, dans un article de «*La DH Les Sports +*»: «Les plans de pilotage nécessitent énormément de réunions. Entre profs, on parle même de réunionite aiguë. Sur une année, ça représente des dizaines d'heures qui ne peuvent pas être consacrées à autre chose.» Les enseignants pointent aussi régulièrement le dossier d'accompagnement de l'élève (D'AccE) comme cause de surcharge de travail.

Il est évident que la réforme de notre système éducatif ne se fera pas sans les principaux acteurs que sont les enseignants. Si des réformes ont pour effet d'alourdir leur charge de travail sans compensations, il est clair qu'il s'agit d'effets pervers auxquels il faut apporter des réponses. Dès lors, Madame la Ministre, quelles réponses apportez-vous à la surcharge de travail dénoncée par les enseignants et leurs représentants? Que faites-vous pour permettre aux enseignants de se recentrer sur leur cœur de métier, c'est-à-dire enseigner? Avez-vous des pistes pour organiser la collaboration nécessaire entre les équipes éducatives sans alourdir la charge globale de celles-ci?

**Mme Caroline Désir**, ministre de l'Éducation. – Au printemps dernier, j'ai réuni le Comité de concertation du Pacte pour un enseignement d'excellence afin de faire le point sur la situation et d'évaluer les conditions dans lesquelles nous pouvons poursuivre notre feuille de route. Lors de cette réunion, les intervenants ont souligné à quel point les directions et les enseignants, particulièrement dans l'enseignement fondamental, avaient du mal à suivre le rythme des réformes. Celles-ci se sont effectivement succédé ces dernières années. Les associations de directeurs ont abondé dans le même sens. De plus, la crise de la Covid-19 a aggravé les difficultés du programme de réforme. Le gouvernement a reconnu que l'impact de la réforme sur la charge de travail des directions et des équipes éducatives n'avait peut-être pas été pleinement mesuré au moment de l'élaboration du Pacte pour un enseignement d'excellence, en 2017.

Pour autant, nous ne devons jamais oublier le constat unanime posé à l'époque par les acteurs de l'enseignement eux-mêmes: des changements sont nécessaires pour lever les difficultés auxquelles est confronté notre système scolaire, pour améliorer la qualité de notre enseignement et pour réduire les inégalités scolaires. Le gouvernement a donc décidé d'une série d'assouplissements de notre feuille de route afin de laisser plus de temps aux équipes pour appliquer les réformes, ce qui devrait diminuer la pression qui pèse sur elles. J'ai détaillé ces assouplissements précédemment et n'y reviendrai donc pas ici.

Je m'attarderai plutôt sur le nouveau modèle de gouvernance des écoles. Ce système de pilotage a été bien souvent perçu sous l'angle exclusif d'une charge administrative supplémentaire, car il implique d'organiser des réunions et d'effectuer un suivi administratif et des évaluations. J'admets que les opérateurs de terrain ont ainsi parfois subi une pression excessive. C'est la raison pour laquelle j'ai adressé aux acteurs de l'enseignement un document comportant une série de balises à ce sujet. Il s'agit avant tout de cadrer le temps de travail et les modalités de mobilisation des enseignants dans le processus, mais également de refaire passer un message essentiel: le plan de pilotage et le contrat d'objectifs sont des outils qui appartiennent prioritairement aux écoles et qui n'entraînent aucune obligation de résultat.

Autrement dit, comme nous l'avons fait savoir aux délégués au contrat d'objectifs (DCO), la Fédération Wallonie-Bruxelles ne reprochera jamais, ni au pouvoir organisateur, ni à la direction, ni aux enseignants de ne pas avoir atteint certains objectifs chiffrés ou de ne pas réaliser toutes les actions prévues dans le contrat. Il convient de ne pas interpréter cette souplesse comme un manque d'ambition par rapport aux réformes prévues; en effet, il n'y a pas d'obligation de résultats, mais bien une obligation de moyens qui impose aux écoles de se mobiliser collectivement pour atteindre un objectif commun. Dans les années qui viennent, nous devons d'ailleurs veiller à évaluer le dispositif et à l'ajuster pour mieux concilier nos ambitions de pouvoir régulateur et le vécu des écoles.

Enfin, depuis le 1<sup>er</sup> septembre 2019, dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence, les différents éléments de la charge de travail d'un enseignant de l'enseignement obligatoire ont été fixés réglementairement. Il s'agit d'une évolution importante en ce qu'elle dépasse les références précédentes, qui ne tenaient compte que des périodes de cours. Désormais, la réglementation vise bien l'ensemble des dimensions de ce métier et prévoit des balises afin de protéger les droits des enseignants.

**M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB).** – Madame la Ministre, je note que vous avez mis certaines réformes en suspens, ce qui est important pour soulager les directions et les équipes éducatives. Toutefois, les mesures déjà en vigueur posent toujours problème. Les plaintes sont récurrentes et il est important de les prendre en compte. Même si les objectifs poursuivis par les réformes ont un intérêt indéniable, comme c'est le cas du DAccE, elles ne pourront aboutir si elles impliquent d'alourdir la charge administrative au-delà du temps d'enseignement sans aucune aide ou compensation, car les enseignants n'y adhéreront tout simplement pas. Il est donc fondamental d'apporter des réponses structurelles à ces difficultés. Les enseignants ne se plaignent pas de devoir préparer leurs cours ou corriger leurs épreuves, mais bien de devoir participer à des réunions qu'ils jugent parfois superflues et de devoir supporter une quantité conséquente de charges administratives.

### ***1.21 Question de Mme Anne-Catherine Goffinet, intitulée «Débat dans les écoles sur les programmes électoraux en vue des élections»***

**Mme Anne-Catherine Goffinet (Les Engagés).** – Aujourd’hui, la plupart des partis ou mouvements politiques ont publié leurs programmes en vue des élections de juin prochain. Chaque jour, des débats sont organisés dans les écoles et dans les classes pour en discuter avec les élèves en âge de voter.

Les prochaines élections européennes revêtent une importance particulière. En effet, pour la première fois, et sans devoir s’inscrire sur une liste électorale, tous les jeunes de seize ans pourront se rendre aux urnes pour élire les 22 représentants belges au Parlement européen pour les cinq prochaines années. Cette élection est d’autant plus cruciale que la guerre est à nos portes depuis deux ans à la suite de l’invasion de l’Ukraine par la Russie et que la désinformation, organisée en masse sur les réseaux sociaux, risque d’influencer nos concitoyens et particulièrement les jeunes, notamment ceux dont les connaissances relatives aux valeurs et aux fondements de l’Union européenne sont assez limitées.

Madame la Ministre, nos enseignants sont-ils suffisamment armés pour informer et mener des débats sur les élections européennes au sein de leurs classes? Qu’est-il prévu dans les référentiels d’histoire et de formation géographique et sociale, voire dans d’autres référentiels ainsi que dans les programmes qui se basent sur eux, pour constituer un socle de contenus clairs et à jour dans cette matière?

Les enseignants sont aussi des citoyens qui ont leur propre opinion. Il arrive que certains d’entre eux n’adhèrent pas aux valeurs qui fondent l’Union européenne, trouvant par exemple cette dernière trop peu démocratique ou trop capitaliste. Dans quelle mesure et avec quel devoir de réserve les enseignants peuvent-ils faire passer leurs propres opinions au détriment des contenus des programmes et référentiels?

Quels outils les autorités publiques mettent-elles à la disposition des enseignants pour rendre les contenus à la fois objectifs et attractifs? La plateforme e-classe consacre-t-elle des séquences pouvant servir de points de départ aux discussions et débats en classe? Avec quels outils pédagogiques les enseignants peuvent-ils combattre les *fake news* qui circulent sur des réseaux sociaux comme TikTok et Facebook?

À plus long terme, le groupe de réflexion sur l’après-tronc commun, piloté par le professeur Marc Romainville, planche-t-il également sur des contenus liés aux valeurs de l’Union européenne?

**Mme Caroline Désir, ministre de l’Éducation.** – Lors des élections de 2024, les équipes éducatives bénéficieront d’aide grâce à plusieurs actions et outils pédagogiques. Depuis plusieurs années déjà, de nombreuses activités et projets sont

proposés aux établissements scolaires par l'intermédiaire de notre appel à projets «Démocratie scolaire et activités citoyennes».

L'un des axes de cet appel à projets vise à soutenir les projets et les initiatives qui permettront de préparer les élèves à leur première expérience électorale. À cet égard, je tiens à souligner l'excellent travail fourni par la plateforme Apprentis Citoyens, qui propose aux élèves de cinquième et sixième années de l'enseignement secondaire de rencontrer des jeunes militants des six principaux partis démocratiques francophones. La circulaire 9038 du 19 septembre 2023 détaille les démarches à suivre par les directions intéressées par ces rencontres. De plus, de nombreux outils sont à la disposition des enseignants et enseignantes sur la plateforme e-classe, dont plus d'une centaine de ressources portent sur les thématiques liées à l'Europe, à la construction européenne ou aux institutions européennes.

L'ensemble de ces informations sera rappelé aux établissements de l'enseignement secondaire ordinaire et spécialisé par une circulaire en cours de rédaction par l'administration. La circulaire recensera les dispositifs déjà à disposition des écoles et indiquera les modalités de vote telles qu'elles ont été prévues *in fine* par le ministère de l'Intérieur.

Concernant les référentiels, les cours d'éducation à la philosophie et la citoyenneté intègrent de nombreux sujets et thématiques, tels que notre modèle démocratique, les niveaux de pouvoirs, les institutions politiques, etc.

L'éducation aux médias a été renforcée grâce à la réforme du tronc commun qui inscrit durablement ce sujet dans plusieurs référentiels. Un document thématique spécialement consacré à la mise en évidence des attendus relatifs à l'éducation aux médias a été édité en vue de mieux soutenir les apprentissages.

La plateforme e-classe propose aussi 54 ressources pédagogiques relatives aux *fake news*, à la désinformation et au *fact-checking*. Je rappelle que le décret du 17 décembre 2003 organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement (décret «Neutralité») ainsi que le Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire prévoient l'interdiction de toute propagande politique dans les établissements et de toute attitude ou de tout propos partisans de la part du personnel enseignant.

Enfin, le groupe de travail consacré à l'après-tronc commun n'a pas encore abordé le contenu des référentiels, mais les points d'attention que vous évoquez, Madame la Députée, seront transmis en temps voulu.

**Mme Anne-Catherine Goffinet (Les Engagés).** – Je vous remercie, Madame la Ministre, d'avoir rappelé les différents dispositifs et outils existants. Je note qu'une circulaire est en cours de rédaction. Il est important que le corps enseignant soit

le mieux armé possible dans ce dossier. Il convient également de mener une réflexion à plus long terme, notamment dans le cadre de l'après-tronc commun, afin de faire en sorte que les valeurs européennes soient matérialisées dans les contenus. Il s'agit là d'un devoir de démocratie.

**1.22 Question de M. Jean-Pierre Kerckhofs, intitulée «Fréquentation des cours de natation»**

**1.23 Question de M. André Antoine, intitulée «Apprentissage de la nage»**

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

**M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB).** – De plus en plus de professeurs d'éducation physique de l'enseignement secondaire constatent une baisse de fréquentation des cours de natation. En clair, de plus en plus d'élèves ne vont pas à la piscine quand des cours y sont organisés. C'est ce que nous avons récemment appris un article de presse. C'est évidemment un problème en soi. Savoir nager et se sentir à l'aise en milieu aquatique est nécessaire pour assurer sa propre sécurité et celle des autres. Il est aussi admis qu'une pratique régulière de la natation est bonne pour la santé et l'équilibre psychologique.

Il est donc important de comprendre les causes de cette désaffection croissante. Parmi celles-ci, on évoque les complexes de se retrouver en maillot devant tous les élèves de la classe ou d'utiliser des vestiaires collectifs, ou encore le fait de ne pas savoir nager et d'en avoir honte. Cette dernière cause serait souvent plus présente dans les familles à faible indice socioéconomique, car les cours privés de natation ne sont pas toujours accessibles financièrement. Le rôle de l'école est évidemment de compenser cela, mais les élèves des écoles primaires fréquentent de moins en moins les piscines, semble-t-il.

Certaines écoles réagissent et on ne peut que s'en réjouir. Elles le font en sensibilisant parents et élèves à l'importance de la natation, mais aussi en prenant des mesures concrètes comme permettre l'accès à des vestiaires individuels. Il y a également la volonté de rendre les cours plus attractifs en mettant l'accent sur des activités plus ludiques ou des séances spéciales de sauvetage.

Madame la Ministre, avez-vous connaissance de la désaffection des cours de natation, particulièrement dans l'enseignement secondaire? Étudiez-vous des pistes d'action pour y remédier? Avez-vous, par voie de circulaire, rappelé l'importance d'organiser des cours de natation dès l'école primaire? Sinon, est-ce à l'ordre du jour? Avez-vous rappelé aux ministres régionaux qui ont la tutelle sur les pouvoirs locaux l'importance pour chaque commune de disposer d'infrastructures permettant la pratique de la natation? Pouvez-vous encourager des aménagements raisonnables permettant d'accroître la fréquentation des cours de natation? Sinon, est-ce à l'ordre du jour?

**M. André Antoine (Les Engagés).** – Il s’agit d’un sujet grave et préoccupant pour un grand nombre de parents et d’enfants, mais aussi de responsables d’établissements scolaires. En effet, chaque année, en Belgique, et plus particulièrement en été, de dramatiques noyades d’enfants et même d’adolescents surviennent dans des piscines privées ou des plans d’eau publics. Quelques secondes d’inattention suffisent pour que, malheureusement, une tragédie se produise. Selon l’Office belge de statistique (Statbel), on dénombre en moyenne une dizaine de noyades par an dans la tranche d’âge de 0 à 24 ans, et ce, pour la période de 2017 à 2020. Jusqu’à l’âge de six ans, la noyade est même la principale cause de décès accidentel dans notre pays, selon Alexandre Mouton, professeur à l’Université de Liège.

C’est entre autres pour éviter ces drames que la Fédération Wallonie-Bruxelles impose très légitimement aux écoles primaires l’obligation de dispenser l’apprentissage de la nage. Selon différentes circulaires sur le sujet, un élève de sixième année primaire devrait être capable «d’adopter une attitude de sécurité en milieu aquatique, de pouvoir flotter, se propulser et nager». En deuxième année secondaire, les élèves doivent parcourir les 25 mètres d’un bassin.

Malheureusement, aujourd’hui, il n’y a en moyenne qu’une piscine pour 7 300 élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles. C’est parfois même davantage, notamment en Brabant wallon où l’on est plus proche des 9 000 élèves. Le constat ne se limite toutefois pas à cette province, où différentes piscines sont en travaux ou fermées; c’est aussi le cas à Namur.

Cette situation est très difficile à vivre, voire intolérable, pour les parents. Je rejoins l’appréhension décrite par M. Kerckhofs quant aux difficultés financières, au sentiment de honte et à la crainte de s’approcher d’un plan d’eau, quel qu’il soit, pendant de très nombreuses années parfois.

Madame la Ministre, vous n’êtes certes responsable ni des infrastructures sportives ni de la politique sportive. Mais il n’empêche: vous êtes comptable devant nous de la fréquentation, dans l’enseignement primaire et secondaire, des piscines afin de permettre l’apprentissage de la natation.

Pouvez-vous dès lors dresser un tableau de l’apprentissage de la natation au sein de nos établissements scolaires, et ce, dans les différentes provinces wallonnes? Selon vos derniers chiffres, combien d’élèves sont-ils privés de ces cours de natation? Par quel programme scolaire sont-ils remplacés?

Envisagez-vous d’encourager le conventionnement entre certains établissements scolaires et des bassins privés, où les familles qui ont des revenus suffisants permettent à leurs enfants d’apprendre à nager? Ce sont de plus petites piscines, mais qui sont très souvent utilisées à cet effet. Évidemment, cela a un coût. Dès lors, ne pourrait-on pas établir une convention type avec, le cas échéant, une inter-

vention complémentaire de la Fédération au travers des subventions de fonctionnement des établissements pour permettre à un plus grand nombre, aux âges critiques que j'ai rappelés, d'apprendre à nager?

Si telle n'est pas la solution, quelles sont celles que vous avancez? Attendez-vous que les piscines s'organisent et se développent? Nous savons qu'en Wallonie, le plan «Piscines», lancé par René Collin, a pris beaucoup voire trop de retard. Certains pouvoirs organisateurs ont même renoncé au projet de piscine, tant la charge annuelle est importante.

J'ai toujours pensé que nous serions bien inspirés, en Fédération Wallonie-Bruxelles, de doter ces piscines d'une subvention complémentaire, pour ne pas pénaliser les communes ayant encore le courage et l'intelligence d'accueillir sur leur territoire une piscine qui, généralement, dessert un périmètre beaucoup plus large.

**Mme Caroline Désir**, ministre de l'Éducation. – La situation de pénurie d'infrastructures sportives est bien connue des Régions. Les gouvernements concernés ont chacun pris leurs responsabilités grâce à des mesures de soutien à la création ou à la rénovation de piscines. La Fédération Wallonie-Bruxelles ne dispose quant à elle d'aucune prérogative dans ce domaine. Dès lors, il n'est pas de mon ressort de commenter les pistes actuellement à l'étude par la Région. Je vous invite à interroger les ministres régionaux à ce sujet.

La question du remplacement des heures dans la grille horaire est réglée par les dispositions votées à l'initiative de ma prédécesseure. Le Code de l'enseignement prévoit que c'est le pouvoir organisateur ou son délégué qui a la charge d'organiser la grille horaire en y incluant l'éducation physique et à la santé à raison de deux périodes durant les quatre premières années de l'enseignement primaire et de trois périodes durant les cinquième et sixième années, comme dans le degré inférieur de l'enseignement secondaire. Il n'y a donc pas de volume horaire réservé à une pratique plutôt qu'à une autre et le pouvoir organisateur les organise en parfaite autonomie. Il en va de même pour le type de partenariat qu'un pouvoir organisateur voudrait nouer avec une piscine privée, du moins tant que sont respectés l'encadrement pédagogique et la surveillance des cours de natation comme prévu dans la circulaire de rentrée. De ce fait, une circulaire supplémentaire ne pourrait que rappeler l'autonomie des pouvoirs organisateurs en la matière.

Par ailleurs, la Direction générale de l'enseignement obligatoire ne dispose pas d'un état des lieux des pratiques de la natation dans les écoles ni d'un recensement d'élèves n'ayant pas accès à la piscine. Cet exercice supposerait de charger les directions de cette tâche supplémentaire pour permettre une collecte d'informations qui évoluent presque quotidiennement puisque les situations varient en fonction de l'ouverture ou de la fermeture, temporaire ou non, des piscines, voire de la disponibilité des transports ou d'autres contingences encore.

Dans l'état actuel des choses, favoriser les synergies entre écoles et pouvoirs organisateurs reste la meilleure option pour mutualiser les ressources et permettre aux élèves de bénéficier *in fine* des cours de natation.

**M. Jean-Pierre Kerckhofs (PTB).** – Madame la Ministre, les infrastructures, qu'il s'agisse des piscines ou d'autres, ne relèvent certes pas de vos compétences. Néanmoins, en tant que ministre représentant le pouvoir régulateur pour les référentiels, vous savez que des objectifs doivent être atteints et la compétence de la natation en est un.

Par conséquent, le fait que certains élèves arrivent en secondaire sans savoir nager n'est pas normal. Ils sont en effet censés bénéficier d'une première initiation à la natation dans l'enseignement primaire et être à tout le moins capables de flotter et de se propulser. Ces élèves en ressentent de la honte et un cercle vicieux se crée.

Il faut rappeler aux écoles primaires l'importance de cet apprentissage et, pour ce faire, différentes conditions doivent évidemment être remplies, dont un nombre suffisant de piscines dans les communes. Vous n'avez pas la compétence dans ce domaine, mais il est important de rappeler aux ministres régionaux, qui exercent la tutelle sur les communes, qu'ils doivent combler le déficit créé depuis de nombreuses années et qui se résorbe beaucoup trop lentement.

**M. André Antoine (Les Engagés).** – Madame la Ministre, je comprends évidemment que vous nous rappeliez que vous n'êtes pas compétente pour le subventionnement des piscines. En revanche, votre réponse est lacunaire. Refuser de prendre connaissance de l'état de la situation par rapport à un objectif pédagogique contraignant, c'est admettre le laisser-aller. Alors, pourquoi cette matière et pourquoi pas d'autres? Il est de notre et votre devoir de connaître la situation actuelle, ne fût-ce que pour dresser un état des lieux et le communiquer en toute connaissance de cause aux Régions. Ce n'est pas le cas.

Par ailleurs, vous dites que des contacts sont pris. Le nombre de séances communes entre le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles et ceux des Régions se compte sur les doigts d'une main. Je n'ai pas senti une osmose au sein d'une même majorité, entre la Région wallonne et la Communauté, pour fixer des objectifs majeurs. La Région wallonne a agi comme bon lui semble, sans tenir compte des besoins de la Communauté concernant l'apprentissage de la natation. C'est navrant! Francophones et Wallons sont les mêmes personnes! Le transfert des infrastructures sportives, sur la base des accords de la Saint-Quentin de 1992, devait pourtant servir les objectifs communautaires relatifs au sport et à l'éducation. J'aurais espéré que ce devoir soit rempli. Je constate le contraire avec beaucoup d'amertume.

### ***1.24 Question de Mme Marie Borsu, intitulée «Place de la diversité dans l'enseignement obligatoire»***

**Mme Marie Borsu (Ecolo).** – Il y a soixante ans, en réponse aux demandes croissantes de main-d'œuvre des charbonnages et des industries, le gouvernement belge a entrepris de signer différents accords bilatéraux avec les États du pourtour méditerranéen. L'Espagne, la Grèce et le Portugal furent d'abord concernés, puis le Maroc, la Tunisie, l'Algérie, la Turquie, les États de l'ex-Yougoslavie, etc. À chaque fois, il s'agissait de faciliter et d'organiser l'émigration de jeunes travailleurs afin de combler les postes vacants dans les charbonnages, la sidérurgie et les lignes de production ou de services délaissés par les travailleurs belges.

L'Histoire explore encore ces épisodes de nos mémoires respectives. Les conditions d'arrivée et d'accueil de ces jeunes hommes, puis de leurs femmes, étaient pour le moins problématiques. Les conditions d'hébergement difficiles se cumulaient aux conditions de travail et de rémunération, cela sans compter la cristallisation progressive de la xénophobie et l'apparition de discours racistes à l'occasion des crises des années 1970.

Voilà donc précisément soixante ans que nous organisons l'immigration de jeunes travailleurs venus du Maroc. À cette occasion, le quotidien *«Le Soir»* a consacré un long portrait à la diaspora marocaine en Belgique, dont la contribution à notre société d'après-guerre fut majeure. Dans ce portrait, le quotidien rapporte les propos du politologue Hassan Bousetta de l'Université de Liège (ULiège). Ce dernier rappelle à quel point notre système éducatif a failli dans l'accompagnement et l'orientation des enfants de la deuxième génération, et ce, jusque dans les années 1980. Malgré tout, cette génération a réussi à mener, politiquement et juridiquement, les luttes contre les inégalités qui ont jalonné son parcours de vie. Hassan Bousetta rappelle également que des parcours marqués par une véritable mobilité sociale ont existé, parfois grâce à l'école, parfois en dépit d'elle, mais qu'ils n'effacent en rien les failles gigantesques de notre enseignement en vue de l'égalité et de l'universalisme.

Madame la Ministre, certaines questions n'ont pas été résolues au cours de ces soixante ans. Il n'est donc évidemment pas étonnant qu'elles ne l'aient pas été durant les cinq ans de l'actuelle législature.

Si l'école a lentement progressé, si l'orientation s'est améliorée, si la dualité du marché scolaire a été réduite et si la lutte contre l'absence de mixité s'est renforcée, l'école reste bien inefficace face au sort de nombreux jeunes issus de la diaspora marocaine. Ils sont les premières victimes de la hiérarchisation du système scolaire francophone. Leur surreprésentation dans les filières qualifiantes et dans les statistiques de décrochage scolaire suffit à s'interroger sur la promesse même d'une école émancipatrice pour toutes et tous. De même, les logiques du marché scolaire affectent en premier lieu des écoles dont nous appréhendons encore peu les logiques complexes de ghettoïsation.

Le débat autour de la diversité culturelle dans les écoles belges francophones questionne les racines mêmes de notre système éducatif. Parce qu'elles se recoupent très certainement, les problématiques liées aux inégalités ont souvent été assimilées à la question sociale. Or la migration est un sujet à part entière, avec ses difficultés spécifiques.

Les travaux menés à cet égard témoignent de la complexité de la question. En France, une étude de l'Observatoire des inégalités publiée en mars dernier souligne qu'«à niveau social équivalent, les enfants d'immigrés réussissent mieux au bac que les enfants dont les parents sont nés en France». Les parcours de relégation ou de décrochage seraient dès lors davantage liés à l'origine sociale qu'au parcours migratoire, qui en atténuerait statistiquement les effets. C'est là que l'école flanche, dans la façon dont elle appréhende ces diversités.

Madame la Ministre, quel regard portez-vous sur la place de la question migratoire dans les parcours scolaires? Quels sont vos outils et ceux de votre administration pour appréhender cette épineuse question de l'impact du parcours de migration, qu'il soit de première, deuxième ou troisième génération, sur le parcours scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles? De quelles données votre administration dispose-t-elle pour analyser finement cette question?

Aujourd'hui, l'accompagnement des enfants allochtones ou éloignés du système scolaire est réparti entre les dispositifs FLA (français langue d'apprentissage), les dispositifs d'accueil et de scolarisation de primo-arrivants et assimilés (DASPA) et le travail remarquable d'associations subventionnées, telles que Tchaï ou La Petite École à Bruxelles. Comment encadrer de façon plus pérenne et structurelle la question de la diversité et de l'obstacle des codes linguistiques et scolaires?

Enfin, comment la formation de l'ensemble des acteurs de l'enseignement, des enseignants aux centres PMS en passant par les directions, répond-elle à l'accueil indispensable de cette diversité socioculturelle? Rien ne se décrète si facilement. Comment construire ou consolider une posture véritablement accueillante et démocratique à l'égard de la diversité culturelle dans nos écoles?

**Mme Caroline Désir**, ministre de l'Éducation. – Madame la Députée, vous me demandez comment construire une posture véritablement accueillante pour la diversité culturelle à l'école. Le premier levier est le soutien apporté aux équipes éducatives. Plusieurs formations destinées aux enseignants sont ainsi organisées par l'Institut interréseaux de la formation professionnelle continue (IFPC). Elles visent à découvrir des opportunités ainsi que des cadres théoriques et juridiques liés à la diversité et aux notions qu'elle implique comme les identités, les croyances, les valeurs, les normes et les normes implicites.

Les questions liées à la diversité sont désormais prises en compte dans la réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE). De nombreux outils sont également à la disposition des équipes enseignantes sur la plateforme e-classe, dont

plus de 150 ressources portent notamment sur les thématiques liées à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme, la xénophobie et les stéréotypes raciaux.

Les appels à projets relatifs à la démocratie scolaire et aux activités citoyennes permettent concrètement à des opérateurs externes de présenter leurs initiatives tous niveaux confondus dans différents domaines, dont la lutte contre le racisme, le dialogue interculturel, mais aussi l'histoire des migrations et la mémoire des colonialismes.

Je me permets de faire une parenthèse dans ma réponse pour vous parler d'une anecdote personnelle. J'ai été invitée à l'école communale n° 2 de Molenbeek lors de la clôture d'un projet nommé «Des racines pour grandir». Une association a réalisé un projet pendant un an avec une classe de cinquième ou de sixième année primaire multiculturelle, pour que les élèves aillent à la rencontre de leurs origines. Ces derniers ont travaillé sur les parcours migratoires de leur famille pendant une année en allant interroger leurs parents et leurs grands-parents, en ramenant des boîtes à souvenirs de leur famille, en invitant des parents à venir témoigner de leur parcours d'immigration en classe, etc.

Je vous donne cet exemple parce que ce projet était basé sur l'histoire des migrations. Il y avait beaucoup d'histoires différentes, qui parfois n'avaient jamais été abordées au sein des familles. L'enseignant, qui était au départ quelque peu réticent par rapport à ce projet supplémentaire, pour lequel il a fallu beaucoup s'impliquer parce qu'il s'étendait sur toute une année, m'a dit que sa classe avait changé du tout au tout, qu'elle était parvenue à un climat de sérénité totale, à une disponibilité aux apprentissages jamais rencontrée auparavant avec ces enfants, parce qu'ils ont compris d'où ils venaient et qui ils étaient. Les témoignages des enfants ce jour-là étaient très parlants. C'est une association que je continue de soutenir, parmi d'autres, parce qu'elle fait un travail remarquable.

Les questions relatives à la diversité sont aussi au cœur du parcours de formation des élèves, grâce aux nouveaux contenus d'apprentissage prévus par la réforme du tronc commun. Avec le référentiel «*Formation historique, géographique, économique et sociale*», l'élève, dès la première année secondaire, est progressivement sensibilisé aux mouvements migratoires, ce qui introduit de nouvelles façons d'agir et d'interagir.

En deuxième année secondaire, l'élève est amené à déconstruire des stéréotypes et des préjugés liés aux migrations, l'amenant à confronter ses représentations, notamment en ce qui concerne le rapport entre identité et culture.

De même, en troisième année secondaire, l'élève est progressivement amené à identifier les questions liées aux migrations et au vivre-ensemble dans une société multiculturelle.

Enfin, s'agissant de l'intégration d'élèves primo-arrivants, certaines associations comme Tchäï et La Petite École travaillent avec des enfants infrascolarisés ou

non scolarisés, des enfants qui ne peuvent pas commencer immédiatement leur parcours scolaire, y compris dans les DASPA. Dans le cadre des réflexions menées par le chantier n° 13 sur la lutte contre le décrochage scolaire, l'articulation pérenne du travail de ces associations avec les dispositifs existants, les DASPA ou l'accrochage scolaire, est actuellement à l'étude.

**Mme Marie Borsu (Ecolo).** – Madame la Ministre, une vision systémique et structurelle est effectivement essentielle. La prise en considération des faits et de leurs conséquences est indispensable à l'identification des enjeux et à la construction des outils adéquats. La première étape est la reconnaissance.

Il est vraiment intéressant de voir toutes les actions qui ont été entreprises et les ressources existantes. Elles sont essentielles dans notre petit pays, particulièrement à Bruxelles.

### ***1.25 Question de M. Michele Di Mattia, intitulée «Concours visant à promouvoir l'enseignement qualifiant»***

**M. Michele Di Mattia (PS).** – La 11<sup>e</sup> édition de l'opération «Pluridéfis», qui se tiendra les 16 et 17 mai prochain au Lycée provincial Hornu-Colfontaine, devrait accueillir environ 250 jeunes des filières qualifiantes venus de toute la Wallonie pour participer à l'un des onze concours organisés.

Créée par des enseignants passionnés, l'ASBL Pluridéfis vise à stimuler les élèves et les professeurs des filières qualifiantes, en mettant en lumière des métiers indispensables et en valorisant leurs compétences. Les concours qu'organise l'ASBL promeuvent également des valeurs citoyennes telles que l'esprit d'équipe, la solidarité et le respect. L'action de l'ASBL bénéficie du soutien du Département de l'emploi et de la formation professionnelle du Service public de Wallonie (SPW) ainsi que d'une subvention de la Fondation Reine Paola pour son engagement en faveur des jeunes et de leurs écoles.

Madame la Ministre, quelles actions concrètes votre gouvernement entreprend-il dans les domaines de la communication et de la promotion pour encourager la participation des jeunes des filières qualifiantes aux concours tels que ceux de l'opération «Pluridéfis»? Vos services collaborent-ils spécifiquement avec les établissements scolaires, avec les associations professionnelles et avec les entreprises pour faciliter l'organisation et la réussite de ce type d'initiative? Comment garantissez-vous que les valeurs véhiculées par de tels concours s'intègrent de manière transversale dans les programmes d'enseignement des filières qualifiantes? Quel est l'impact des opérations de ce genre sur l'orientation positive des jeunes vers les métiers techniques et qualifiés, ainsi que sur leur réussite scolaire et professionnelle ultérieure? Le cas échéant, comptez-vous soutenir les opérations de ce type en Wallonie ou à Bruxelles?

**Mme Caroline Désir**, ministre de l'Éducation. – Monsieur le Député, je ne doute évidemment pas que le concours «Pluridéfis» présente une plus-value pour l'enseignement qualifiant. Cependant, le pouvoir régulateur n'est pas du tout associé à cette opération. Ni mon cabinet ni mon administration n'en ont été informés. C'est d'ailleurs le cas pour la majorité des initiatives de ce genre. Mes services ne disposant d'aucune information à leur sujet, il n'existe aucun dispositif d'évaluation de ces opérations ou de leur impact.

**M. Michele Di Mattia (PS)**. – Madame la Ministre, je vous remercie pour la franchise de vos propos. Cela vaudrait la peine de dresser un inventaire de toutes les actions existantes. Si vous le faites de votre propre initiative, cela pourrait paraître suspect. Toutefois, le projet serait positif, pour soutenir et coordonner les actions de ce type qui présentent une réelle plus-value sur le terrain.

Je transmettrai ma question et votre réponse aux opérateurs puisque j'entends que vous êtes tout à fait prête à les entendre si jamais ils vous adressent une demande de soutien.

**1.26 Question de M. Michele Di Mattia, intitulée «Lutte contre le décrochage scolaire»**

**1.27 Question de M. Jean-Philippe Florent, intitulée «Comptabilisation des neuf demi-jours d'absence»**

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

**M. Michele Di Mattia (PS)**. – Les membres de notre commission rapportent régulièrement les préoccupations croissantes liées au décrochage scolaire en Belgique francophone. Selon les services d'accrochage scolaire (SAS), c'est à Bruxelles et en province de Hainaut que, depuis la crise sanitaire, les chiffres sont les plus inquiétants.

L'absentéisme et le décrochage scolaire sont étroitement liés à la santé mentale des jeunes. Cette matière ne relève pas de vos compétences directes, Madame la Ministre, mais cela n'a pas empêché votre administration de travailler sur une enquête visant à établir des indicateurs permettant de mesurer le bien-être et le climat scolaire et pouvant être inscrits dans les plans de pilotage.

À la fin du mois de novembre, vous avez annoncé le développement de l'application App 100. Vous avez aussi présenté l'approche holistique québécoise que vous avez eu l'occasion d'observer lors d'une mission et qui consiste à soutenir les élèves en combinant les plans pédagogique et psychosocial.

Enfin, vous avez présenté un avant-projet de décret relatif à la réduction du décrochage scolaire et à la lutte contre l'absentéisme des élèves lors de la séance du 21 février dernier du gouvernement.

Comment expliquer le taux de décrochage plus important observé dans certains territoires de la Fédération Wallonie-Bruxelles? En attendant un futur décret, prévoyez-vous des mesures destinées aux types d'enseignement des territoires les plus touchés?

Les travaux de l'Entreprise publique des technologies nouvelles de l'information et de la communication (ETNIC) présagent-ils une généralisation de l'application App 100 à l'ensemble des établissements scolaires pour la rentrée prochaine? Des formations à l'utilisation de cet outil sont-elles envisagées?

À la lumière de l'avant-projet de décret, comment le gouvernement envisage-t-il les mesures de prévention et de compensation, ainsi que les dispositions spécifiques pour améliorer la transition critique entre les niveaux primaire et secondaire?

**M. Jean-Philippe Florent (Ecolo).** – Selon la circulaire 9002, «en vertu de l'article 1.7.1-9 du Code de l'enseignement, un élève mineur inscrit qui atteint neuf demi-journées d'absence injustifiée doit faire l'objet d'un signalement de la part du directeur auprès de la [Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO)] au plus tard le cinquième jour ouvrable scolaire qui suit. Ledit signalement s'opère par le biais d'un formulaire électronique OBSI afin de permettre à l'Administration d'assurer un suivi dans les plus brefs délais».

La circulaire 7737 précise quant à elle que, pour que les motifs soient reconnus valables, ils doivent être remis au directeur ou à son délégué au plus tard le lendemain du dernier jour d'absence, lorsque celle-ci ne dépasse pas trois jours, et au plus tard le quatrième jour d'absence dans les autres cas.

La formulation de cette obligation entraîne un certain nombre de cas problématiques. Imaginons qu'un élève ait comptabilisé progressivement des absences injustifiées durant plusieurs semaines et que le neuvième demi-jour d'absence tombe un lundi. Il devrait remettre un justificatif à son école au plus tard le jeudi suivant. S'il ne remet rien au bout de ces quatre jours, les neuf demi-jours passent à quatorze demi-jours. Dès lors, le vendredi ou le lundi, l'éducateur peut encoder les neuf demi-jours; or, l'élève comptabilise non plus neuf jours, mais quatorze demi-jours d'absence, ce que l'éducateur devrait anticiper le cas échéant. Il est donc impossible pour l'éducateur de respecter scrupuleusement la circulaire.

C'est un cas parmi d'autres qui se sont présentés dans des écoles. Bien souvent, des dizaines de dossiers sont introduits à la DGEO sans qu'il s'agisse véritablement de cas de décrochage scolaire. Le délai de remise des justificatifs et certificats médicaux est trop court et ne permet pas à l'éducateur d'adresser un rappel à l'élève qui aurait oublié le document chez lui ou au fond de son cartable. Cela a pour conséquence que les écoles et l'administration sont surchargées de faux cas de décrochage scolaire, pour la simple raison que des élèves atteignent le nombre

de neuf demi-jours d'absence et que l'école ne souhaite pas être pénalisée, l'élève étant éventuellement décompté en cas de dépassement.

Dans les établissements, les équipes se sentent sous pression, car, si le signalement n'a pas été effectué dans les cinq jours, les vérificateurs doivent retirer l'élève du comptage. En d'autres termes, l'établissement scolaire voit son budget et son nombre total de périodes professeurs (NTPP) diminuer. Le retrait d'un élève peut représenter une perte atteignant parfois 5 000 euros pour une école.

Le traitement de ces situations constitue une charge administrative et demande une énergie qui n'est pas consacrée au projet pédagogique. Je ne mets pas en cause le processus de contrôle de l'obligation scolaire, mais il importe d'en évaluer les modalités, y compris la communication de la DGEO rappelant aux personnes responsables de l'élève le risque de recevoir une amende ou une peine de prison, alors même que l'élève n'est pas dans une situation de décrochage scolaire.

Ne serait-il pas pertinent de revoir les modalités du contrôle de l'obligation scolaire? Quelles sont les informations que vous transmettent les écoles à ce sujet? Les témoignages sont-ils similaires à ceux que j'ai exposés? Ne serait-ce pas également l'occasion d'apporter une certaine simplification administrative pour les directions et les équipes pédagogiques? Quelles sont les réflexions en cours?

**Mme Caroline Désir**, ministre de l'Éducation. – Le taux de décrochage élevé dans certaines zones géographiques est souvent corrélé à des variables socioéconomiques. De nombreuses mesures du Pacte pour un enseignement d'excellence visent déjà à réduire les inégalités scolaires dans toutes leurs dimensions: les pôles territoriaux, l'accompagnement personnalisé, le dispositif FLA (français langue d'apprentissage), le pilotage du système éducatif ou encore le parcours d'éducation culturelle et artistique (PECA).

De plus, le 21 février 2024, le gouvernement a adopté en seconde lecture l'avant-projet de décret relatif à la réduction du décrochage scolaire et à la lutte contre l'absentéisme des élèves. Ce texte développe un dispositif complet qui a pour ambition de réformer les mesures actuellement en vigueur. Ainsi, la gestion et le suivi des absences injustifiées seront désormais systématisés grâce à la nouvelle application métier App 100, qui sera développée et testée au cours de la prochaine année scolaire.

Cela signifie donc que le système actuel, à la fois laborieux et obsolète, disparaîtra au bénéfice d'une réduction de la charge administrative de l'ensemble des écoles. La procédure de signalement des absences injustifiées sera supprimée et le formulaire applicatif destiné à effectuer ces signalements sera remplacé par une notification automatique au Service du droit à l'instruction (SDI). Nous aurons l'occasion de revenir sur le nouveau dispositif de manière plus approfondie lorsqu'il sera soumis au vote de l'Assemblée.

**M. Michele Di Mattia (PS).** – Madame la Ministre, je comprends que votre réponse soit courte, puisqu’un avant-projet de décret est en cours d’adoption.

Concernant le suivi automatisé des absences injustifiées dans l’application App 100, si la technique suit, ce sera une avancée majeure. Certaines préoccupations trouveront probablement des réponses.

Par ailleurs, les chiffres restent inquiétants. Ils montrent que, malgré les mesures adoptées, certaines régions connaissent des taux de décrochage ou d’absentéisme très élevés. Ces phénomènes pénalisent fortement les élèves dans leur parcours scolaire. À ce titre, la transition de l’enseignement primaire vers l’enseignement secondaire est un moment crucial.

**M. Jean-Philippe Florent (Ecolo).** – Concernant les procédures de contrôle et de suivi des absences injustifiées, votre réponse est encourageante, Madame la Ministre. Un futur décret posera les bases légales d’une nouvelle procédure. J’ai hâte d’en prendre connaissance.

### ***1.28 Question de Mme Marie Borsu, intitulée «Place des smartphones dans les écoles»***

**Mme Marie Borsu (Ecolo).** – Certains pays européens ont fait le choix de régler l’usage du smartphone au sein des écoles. La Fédération Wallonie-Bruxelles laisse le choix aux directions, qui décident à travers leur règlement d’ordre intérieur (ROI). Si certaines écoles limitent l’utilisation du téléphone portable, d’autres l’interdisent. Elles invoquent à chaque fois l’intérêt de l’enfant au cœur des décisions: l’élève doit pouvoir se concentrer en classe et se dépenser et sociabiliser à la récréation.

Cependant, toute mesure n’est pas facile à prendre: un article récent de *«La Libre Belgique»* rapporte qu’une école, qui avait interdit l’usage du téléphone portable à la récréation, est revenue sur sa décision, confrontée à la difficulté d’appliquer la mesure. Il paraît pourtant essentiel de soutenir les équipes pédagogiques dans leur volonté de protéger les enfants des excès des écrans, tant pour leur apprentissage que pour leur développement personnel.

Madame la Ministre, que vous inspire l’initiative du Royaume-Uni qui a émis une série de recommandations et réfléchit à légiférer pour limiter l’usage du téléphone portable au sein des écoles? Quel soutien apportez-vous aux écoles désireuses d’agir pour limiter l’usage du smartphone dans le cadre scolaire? De quels outils disposent les équipes pédagogiques? La Fédération Wallonie-Bruxelles prépare-t-elle une recommandation pour promouvoir un usage approprié des téléphones portables?

**Mme Caroline Désir,** ministre de l’Éducation. – Madame la Députée, nul ne semble ignorer les dégâts d’une consommation irréfléchie des écrans et de leur omniprésence, que cela soit par le biais des télévisions, des smartphones, des ordinateurs,

des tablettes, des montres connectées, etc. Les élèves ont, avant toute chose, besoin de soutien et d'orientation pour acquérir les compétences nécessaires à un usage équilibré et éclairé des outils numériques. L'objectif fondamental est donc d'informer et de travailler sur les compétences liées à l'utilisation des outils numériques.

En revanche, la question spécifique de l'usage des smartphones au sein des écoles relève des prérogatives exclusives des pouvoirs organisateurs. Elle est généralement régie par les ROI des établissements et, à ce titre, gagnerait à être débattue avec l'ensemble de la communauté éducative de l'établissement. Dans ce cadre, il s'agit de formuler des règles claires et porteuses de sens. Nous avons rédigé un guide pour l'élaboration du ROI qui est mis à la disposition des écoles et dont le but est d'apporter, tout en respectant la liberté pédagogique des pouvoirs organisateurs, des conseils et des recommandations pour appuyer les pratiques participatives et faire en sorte que les ROI fassent l'objet d'une concertation.

Par ailleurs, les conséquences des smartphones sur les apprentissages sont évidemment variables. Ces appareils peuvent bien sûr constituer une source de distraction de l'élève. Néanmoins, s'ils sont mobilisés de façon cadrée, ils peuvent aussi soutenir la participation et l'implication des élèves, par exemple dans une séquence de recherche liée à un apprentissage.

À cet égard, la campagne «Grâce au numérique, je peux...», développée par le Service général du numérique éducatif (SGNE), a tenté d'exposer la manière dont les outils numériques réinventent les façons de communiquer, peuvent faciliter l'apprentissage collaboratif ou encore la gestion de projets, tout en développant les compétences numériques des élèves.

Enfin, l'immense majorité des écoles secondaires interdisent dans leur ROI l'usage non cadré des smartphones en classe, voire parfois également dans les cours de récréation, considérant que cela offre une bulle de déconnexion aux adolescents.

**Mme Marie Borsu (Ecolo).** – Les pouvoirs organisateurs sont effectivement nombreux à limiter l'utilisation de cet outil aux multiples fonctions, ce qui en complique la régulation. Ils s'accordent largement sur la nécessité de fixer des balises. Au vu du consensus sur les dégâts que peuvent engendrer ces appareils, il serait peut-être opportun d'envisager une harmonisation des mesures. Cela éviterait de mettre la pression sur les équipes éducatives et les pouvoirs organisateurs pour faire évoluer leur ROI dans un contexte d'élaboration démocratique. Dans cette perspective, une harmonisation serait bienvenue. Il s'agit d'utiliser le téléphone portable à bon escient, sans se déconnecter, mais plutôt en se connectant au monde réel. Pouvoir se passer de cet outil demande aussi un apprentissage.

### ***1.29 Question de Mme Marie Borsu, intitulée «Avenir du Cirquétudes dans le déploiement du tronc commun»***

**Mme Marie Borsu (Ecolo).** – Madame la Ministre, le tronc commun est l’un des acquis importants du Pacte pour un enseignement d’excellence. Il constituera probablement l’une des clés pour construire une école plus égalitaire et émancipatrice. Son déploiement pose néanmoins des questions pratiques, voire parfois existentielles, pour un certain nombre d’établissements qui s’interrogent sur la viabilité de leur projet dans ce nouveau cadre.

Nous avons ainsi pris connaissance des inquiétudes d’un établissement bruxellois organisant un projet de cirquétudes depuis près de 30 ans, pour lequel l’instauration de la nouvelle grille horaire de 28 à 29 périodes représente une véritable inquiétude. Cette école organise aujourd’hui 31 périodes sur l’ensemble de son enseignement fondamental, dont trois sont dédiées à la circomotricité et aux techniques du cirque. L’application des prescrits du nouveau tronc commun devrait l’amener, si elle veut maintenir son projet, à rogner sur des matières fondamentales comme le français ou les mathématiques, ce qui leur est inenvisageable, tout comme l’idée d’entamer les périodes liées au parcours d’éducation culturelle et artistique (PECA), en réduisant d’autant les périodes face à leur titulaire et les moments de détente et de convivialité, essentiels aux apprentissages. Cirquétudes est une des richesses de notre enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, dont la diversité des écoles et des projets constitue un vivier fondamental d’intelligences, de talents et de vocations.

Cette école vous a-t-elle fait part de ses inquiétudes sur la pérennité de son projet? Avez-vous rencontré ses responsables? Quelles réponses leur avez-vous données sur la survie de ces périodes dédiées au cirque? Plus globalement, quelles sont les possibilités, dans le cadre de l’autonomie des écoles, pour organiser et perpétuer des projets spécifiques comme celui-ci? Vos services ont-ils un aperçu exhaustif des situations «originales» qui risqueraient de ne pas entrer dans les prescrits du tronc commun?

**Mme Caroline Désir,** ministre de l’Éducation. – Madame la Députée, la grille horaire du tronc commun prévoit l’obligation d’organiser 28 périodes hebdomadaires dans l’enseignement primaire. À Bruxelles, dans les communes à facilités, ce volume est porté à 29 périodes de la troisième à la sixième année primaire en raison des cours de langue plus intensifs qui y sont dispensés. Il peut même monter jusqu’à 31 périodes en cinquième et sixième années.

Le Centre scolaire du Souverain à Auderghem, dont le projet pédagogique repose sur trois périodes de cirquétudes, organise depuis de nombreuses années 31 périodes hebdomadaires, non seulement en cinquième et sixième années primaires, mais aussi de la première à la quatrième année. L’établissement sollicite la possibilité de maintenir ce volume horaire. Lors de ma visite, le 9 février dernier, j’ai réitéré mon soutien à Cirquétudes, ainsi que ma volonté de le faire perdurer dans

le cadre du tronc commun. Au-delà de l'intérêt que j'accorde à ce projet et outre l'obligation du pouvoir régulateur de respecter la liberté pédagogique des pouvoirs organisateurs, les craintes exprimées sur la pérennité de Cirquétudes sont *a priori* infondées. En effet, selon les analyses dont je dispose, ni leur philosophie, ni même leur organisation ne seraient incompatibles avec le nouveau cadre légal.

Comme cela a déjà été expliqué à plusieurs reprises au Centre scolaire du Souverain et à la commune d'Auderghem, si la grille horaire de l'enseignement fondamental est contraignante quant au volume total de périodes qu'elle comprend, elle est bien indicative pour la répartition des périodes entre chaque discipline. Des marges existent donc pour organiser trois périodes de cirquétudes dans un volume de 28, 29 ou 31 périodes hebdomadaires, sans impacter systématiquement l'une ou l'autre discipline. Je suis informée par les services de l'administration des spécificités organisationnelles rencontrées par ce centre scolaire. Si des démarches devaient s'avérer nécessaires pour garantir la conformité du projet avec le nouveau prescrit légal, ce qui n'est pas confirmé à ce stade, mes services y travailleront en concertation pleine et entière avec l'établissement dans un esprit constructif et respectueux de ces spécificités.

Aucun autre cas similaire n'a pour l'instant été porté à ma connaissance. Il semblerait que seul le Centre scolaire du Souverain souhaite porter la grille horaire de tous ses élèves à 31 périodes. À l'inverse, les craintes exprimées à l'occasion de l'adoption du décret du 22 juin 2023 visant à octroyer un complément de périodes dédiées au tronc commun dans l'enseignement primaire ordinaire m'avaient amenée, l'année dernière, à prévoir une période transitoire reportant l'obligation d'organiser 29 périodes de la troisième à la sixième année de l'enseignement primaire à Bruxelles et dans les communes à facilités.

**Mme Marie Borsu (Ecolo).** – Madame la Ministre, nous sommes encore dans les détails d'un équilibre entre le Pacte, objectif commun, et des projets originaux que mènent certaines écoles grâce à leur autonomie pédagogique. Je suis ravie que les craintes de Cirquétudes soient infondées, que son projet ne soit pas incompatible avec les prescrits du tronc commun et que l'administration aide cette école en cas de problème.

***1.30 Question de M. André Antoine, intitulée «Mystères des dépenses salariales pour les enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles»***

**M. André Antoine (Les Engagés).** – Madame la Ministre, la Cour des comptes, dans son dernier rapport de décembre 2023, souligne sans équivoque l'évolution des déficits récurrents et accablants, de plus d'un milliard en 2024 jusqu'à 1,353 milliard en 2027, établis à politique constante. L'Université de Namur (UNamur), chargée d'établir des projections financières pour les différents gouvernements, comptabilise des dépenses supplémentaires, corollaires de décisions déjà prises, mais non encore budgétisées, pour atteindre plus de 1,5 milliard par an de

déficit sur des recettes actuelles de 13,2 milliards. C'est une impasse colossale à très brève échéance. Nulle institution ne peut surmonter chroniquement et durablement un tel déficit sans exploser sa dette consolidée. La nôtre est passée de 6,7 milliards à près de 13 milliards en 2024, soit plus du double. Toutes choses restant égales, nous devrions, d'ici quatre ans, atteindre les 18 milliards. Ce sont les chiffres affolants qui nous attendent à politique inchangée.

Je me suis attardé sur ces chiffres qui démontrent notre détresse financière plus que n'importe quel autre. Rien que pour 2024, le déficit s'explique aisément par la croissance des recettes de 1,54 %, contre une progression de 4,4 % des dépenses. Vous aurez compris l'impasse budgétaire dans laquelle nous nous trouvons de manière chronique, durable et presque irréversible.

À chaque exercice budgétaire, nous sommes condamnés à emprunter, sur 10, 15 et souvent 20 ans, des montants pour acquitter des salaires d'une seule année ou des subventions liées au même exercice. Cette approche n'est évidemment pas supportable, ni pour le débiteur ni pour les éventuels prêteurs.

La plus grosse évolution des dépenses concerne les traitements des enseignants. Ils sont passés de 6,491 milliards en 2022 à 6,999 milliards en 2024. Pour le dire autrement, depuis 2019, la Fédération Wallonie-Bruxelles, selon la Cour des comptes, a recruté 6 700 équivalents temps plein (ETP) avec, de surcroît, une augmentation sensible des disponibilités précédant la pension de retraite (DPPR) dans le chef d'enseignants qui craignent la suppression prochaine de la mesure. Ces départs supposent pour la Fédération Wallonie-Bruxelles de s'acquitter de deux salaires, d'une part pour la personne en DPPR et d'autre part pour sa remplaçante, pour autant qu'on en ait trouvé une, ce qui n'est malheureusement pas toujours le cas, au plus grand préjudice de nos élèves et de nos enseignants.

De la même manière, on considère qu'il y a, à temps plein ou à temps partiel, environ 860 enseignants qui se retrouveraient soit sans aucune charge, soit avec une charge partielle, sans pouvoir être affectés durablement et complètement par rapport au salaire promérité.

Toujours au niveau administratif, le gouvernement a décidé d'augmenter le nombre de statutaires de 10 %, entraînant une lourde charge supplémentaire du fait de la cotisation de responsabilisation pension dont le taux de contribution passera de 50 % aujourd'hui à 100 % en 2028! Il restera encore à digérer la délicate question des barèmes des nouveaux enseignants de juin 2026, dont les études sont passées de trois à quatre ans, avec l'espoir d'une revalorisation barémique leur permettant de décrocher le barème 401 voire 501, au lieu du 301 actuel. Cette progression barémique pourrait coûter 300 millions, voire 700 millions, sinon davantage, ce qui va peser très lourdement sur le budget. Quels seront les enseignants concernés? Les jeunes diplômés ou ceux qui occupent les fonctions similaires? La question n'est pas tranchée, mais elle devra l'être assez rapidement au cours de la prochaine législature.

C'est l'occasion pour moi de vous inviter, Madame la Ministre, à confirmer ou à préciser certains chiffres. Confirmez-vous le nombre avancé par la Cour des comptes et relatif aux recrutements supplémentaires d'enseignants équivalents temps plein depuis 2019?

Depuis 2019, combien d'enseignants supplémentaires ont-ils quitté notre régime éducatif sous le bénéfice des DPPR? Ce mécanisme vous paraît-il toujours aussi soutenable financièrement et pédagogiquement, avec la crise actuelle des vocations?

Combien d'enseignants ont-ils été malades pendant plus d'un mois, ce qui pourrait expliquer ces recrutements? Il serait important de connaître la stratégie des contrôles médicaux organisés. Il ne s'agirait pas de persécuter les personnes concernées, mais simplement de valider la demande de congés de maladie.

Très récemment, la presse a indiqué que 276 temps pleins enseignants sont payés à ne rien faire. Confirmez-vous cette information? Quelle est l'évolution chiffrée de ces mises en disponibilité? Combien d'enseignants pensez-vous remettre au travail à la suite de la circulaire que vous avez publiée en réaction?

Par ailleurs, combien d'enseignants bénéficient-ils d'un détachement pour différentes missions d'intérêt général? Ces informations permettraient de mieux percevoir le coût réel de notre encadrement.

Enfin, quelle est votre position quant au master? Plusieurs réponses ont circulé au sein du gouvernement, mais votre avis est le plus prépondérant puisque vous êtes chargée de l'enseignement.

**Mme Caroline Désir**, ministre de l'Éducation. – Entre 2019 et 2023, le nombre d'enseignants a augmenté de 4 428 ETP. Durant la même période, le nombre total d'ETP en congé ou en disponibilité pour maladie a augmenté de 865 et de 213 pour les enseignants en congé ou en disponibilité pour mission. En ce qui concerne les DPPR, je vous renvoie à la réponse que j'ai adressée ce matin à Mme Schyns. Le taux moyen d'absence pour maladie a pour sa part augmenté de moins de 2 %, passant de 6,6 % en 2019 à 8,5 % en 2023.

Concernant l'organisation des contrôles médicaux, le cahier spécial des charges prévoit que l'organisme de contrôle médical Certimed effectue un quota de 11 000 contrôles par année scolaire, à la demande des écoles ou de sa propre initiative.

Le nombre des enseignants mis en disponibilité communiqué par la presse correspond au nombre d'ETP en disponibilité par défaut d'emploi ou en perte partielle de charge et représente 0,3 % du nombre total d'ETP, soit une infime proportion de celui-ci. Il s'agit d'une baisse de 27 ETP par rapport à 2019. Ce nombre correspond par ailleurs à la situation avant le processus des réaffectations qui a eu lieu d'octobre 2023 à la fin du mois de février dernier. Ces chiffres devront donc

être actualisés afin de prendre en compte le travail de réaffectation réalisé par les commissions de gestion des emplois.

Je vous renvoie à ma réponse de ce matin relative à la liste des tâches pouvant être confiées aux membres des personnels mis en disponibilité.

Enfin, le gouvernement a convenu que le barème à définir pour les enseignants qui ont entamé leur formation initiale cette année devra être déterminé par la prochaine majorité. Les outils de simulation budgétaire nécessaires ont bien été constitués et des travaux sont en cours pour préparer le dossier au mieux pour les négociateurs.

**M. André Antoine (Les Engagés).** – Ces chiffres sont très différents de ceux de la Cour des comptes, et ce, dans des proportions importantes. Il m'est dès lors difficile de concilier les données de ces deux sources. Néanmoins, le travail sera effectué durant la prochaine audition de la Cour des comptes.

Des efforts sont déployés afin d'utiliser au mieux les ressources disponibles, autant pour les intéressés que pour la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Enfin, j'aurais aimé connaître les scénarios budgétaires basés sur les barèmes 401 et 501, ainsi que les catégories d'enseignants concernés, car ils s'avéreront particulièrement précieux pour les futures majorités.

### ***1.31 Question de Mme Marie Borsu, intitulée «Accès à l'apprentissage de la musique pour les enfants à besoins spécifiques»***

**Mme Marie Borsu (Ecolo).** – «La musique est un vecteur d'éducation globale.» C'est par ces mots que commence une note récemment publiée par l'Union francophone des associations de parents de l'enseignement catholique (UFAPEC). Il s'agit d'une note relative à l'éducation à la musique pour les enfants à besoins spécifiques et, plus spécifiquement, dans l'enseignement spécialisé. Il ne sera pas nécessaire de revenir ici sur les vertus de l'apprentissage des arts dans le contexte de l'éducation des enfants, des jeunes et même des adultes. Que ce soit pour la concentration, la découverte et la maîtrise des sens, l'écoute de l'autre ou encore l'expression, la musique est une formidable boîte à outils pour élever les esprits et apaiser les cœurs.

Cependant, cet apprentissage fait plus rarement l'objet d'une approche inclusive qui interroge notre regard sur l'accessibilité des arts musicaux pour les enfants à besoins spécifiques. En effet, si le chantier de l'inclusivité démarre pas à pas dans l'enseignement des savoirs et des compétences, il semble que le champ des compétences musicales reste trop souvent délaissé. Pourtant, l'auteure de la note nous rappelle bien que, «comme tous les enfants, les élèves à besoins spécifiques ont droit aux loisirs et à un épanouissement personnel de qualité». L'objectif est l'émancipation et l'épanouissement de ces enfants, qui bénéficient probablement

encore davantage des vertus de ce type d'apprentissage. C'est également une question d'accès à la culture et d'égalité.

Pourtant, les constats de l'UFAPEC laissent voir une application très aléatoire des référentiels relatifs à l'éducation musicale. Ils montrent également les difficultés pratiques rencontrées sur le terrain pour organiser l'apprentissage musical dans les conditions matérielles que connaissent les établissements concernés. L'UFAPEC identifie notamment trois demandes à adresser aux pouvoirs publics: premièrement, il s'agit d'améliorer la formation des professionnels encadrant les activités d'éducation et d'apprentissage musical aux besoins spécifiques, tant en ce qui concerne les aménagements pédagogiques que pour les outils et la sensibilisation. Deuxièmement, il est nécessaire d'instaurer des aménagements dans les structures d'apprentissage musical à travers la formation, l'accessibilité des lieux, l'adaptation du matériel, l'emploi de facilitateurs, etc. Troisièmement, il convient de construire un travail avec les familles pour respecter les droits des enfants en tenant compte de leurs besoins spécifiques.

Madame la Ministre, avez-vous pris connaissance des constats de l'UFAPEC? Quelles pistes de réflexion ou d'action en tirez-vous à court ou moyen terme? Quels témoignages recevez-vous du terrain quant au déploiement des référentiels d'éducation à la musique de manière générale et dans les établissements d'enseignement spécialisé en particulier? Qu'en est-il des enfants à besoins spécifiques qui fréquentent l'enseignement ordinaire? Quels retours recevez-vous quant à l'organisation des activités liées au parcours d'éducation culturelle et artistique (PECA), en particulier celles impliquant des enfants à besoins spécifiques? Enfin, comment analysez-vous les recommandations adressées aux pouvoirs publics afin de favoriser l'inclusion et l'épanouissement de ces enfants par le biais des arts et de la musique?

**Mme Caroline Désir**, ministre de l'Éducation. – Le Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire prévoit que l'enseignement maternel, l'enseignement primaire et le degré inférieur de l'enseignement secondaire sont organisés en un tronc commun polytechnique et multidisciplinaire, conformément au continuum pédagogique, dont les modalités sont déterminées par le livre 2 dudit Code.

Pour les écoles relevant de l'enseignement spécialisé, les apprentissages transversaux et disciplinaires doivent nécessairement passer par une mise en perspective des différents référentiels et des programmes d'études au regard des ressources, des aptitudes, des difficultés, des déficiences, des situations de handicap ou des besoins spécifiques des élèves. Le développement de parcours d'apprentissage ambitieux en fonction de ces éléments constitue la tâche spécifique que doivent poursuivre les professionnels des écoles d'enseignement ordinaire et d'enseignement spécialisé.

Il convient également de rappeler qu'il appartient aux équipes éducatives, dans un esprit de liberté pédagogique, d'utiliser les méthodes et les outils qui leur semblent les plus appropriés au développement de l'élève et que l'éducation culturelle et artistique fait l'objet d'apprentissages spécifiques dans l'enseignement ordinaire comme dans l'enseignement spécialisé. Lorsque le Service général de l'inspection (SGI) remettra son rapport sur les aménagements raisonnables dans les écoles d'enseignement ordinaire, il sera possible d'évaluer dans quelle mesure les équipes éducatives favorisent l'inclusion et l'épanouissement des enfants à besoins spécifiques, en particulier par le biais des arts et de la musique.

**Mme Marie Borsu (Ecolo).** – Madame la Ministre, je partage évidemment votre opinion quant à la place primordiale de l'art, en particulier la musique, au sein des écoles. En effet, tout établissement qui se veut inclusif doit se concevoir selon cette perspective et prendre en compte certaines disciplines qui, bien qu'elles ne soient pas mises en avant, n'en demeurent pas moins essentielles. Par ailleurs, j'ignore à quelle date doit vous parvenir le rapport du SGI sur les aménagements raisonnables. Il serait intéressant de nous la communiquer dès que vous en serez informée.

## **2 Ordre des travaux**

**Mme la présidente.** – La question orale de M. David Weytsman à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée «Charge de travail administratif des directeurs d'école», est retirée.

Voilà qui clôt l'heure des questions et interpellations.

– *L'heure des questions et interpellations se termine à 14h00.*