

Commission de l'Éducation, de l'Enseignement de
promotion sociale de la Promotion de Bruxelles et de
la Recherche scientifique du

PARLEMENT
DE LA
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2024–2025

14 JUILLET 2025

COMPTE RENDU INTÉGRAL

SÉANCE DU LUNDI 14 JUILLET 2025 (APRÈS-MIDI)

TABLE DES MATIÈRES

1 Interpellation de M. Martin Casier à Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes, intitulée «Relèvement du seuil de réussite des épreuves externes à 60 %» (article 78 du règlement)	4
2 Question orale de M. Bruno Bauwens à Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes, intitulée «Élever le seuil de réussite de 50 à 60 %: une fausse bonne idée qui va créer 12 000 doubleurs en plus» (article 78 du règlement)	4
3 Question orale de Mme Bénédicte Linard à Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes, intitulée «Évaluation des dispositifs d'évaluations externes» (article 78 du règlement)	4
4 Questions orales à Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes (article 82 du règlement)	27
4.1 Question de M. Guillaume Soupart, intitulée «Dispenses d'examens en fin d'année dans l'enseignement secondaire»	27
4.2 Question de M. Nicolas Janssen, intitulée «Concertation autour de l'organisation des épreuves certificatives externes pour les élèves à besoins spécifiques».....	31
4.3 Question de M. Nicolas Janssen, intitulée «Recommandation du Comité des droits des personnes handicapées pour un enseignement plus inclusif».....	32
4.4 Question de M. Loïc Jacob, intitulée «Formation en batellerie».....	35
4.5 Question de M. Guillaume Soupart, intitulée «Réduction des activités pédagogiques dans les écoles à cause de la gratuité scolaire»	38
4.6 Question de M. Ersel Kaynak, intitulée «Télescope Einstein: quelles opportunités pour les filières qualifiantes?»	39
4.7 Question de Mme Stéphanie Cortisse, intitulée «Task force dédiée au Télescope Einstein et enseignement»	39
4.8 Question de M. Ersel Kaynak, intitulée «Fonctions activables dans le cadre du dispositif d'accompagnement personnalisé»	43

4.9	Question de M. Ersel Kaynak, intitulée «Biais de genre dans l'apprentissage des mathématiques»	45
4.10	Question de M. Ersel Kaynak, intitulée «Ampleur du phénomène du décrochage scolaire et calendrier de mise en œuvre de la réforme»	47
4.11	Question de M. Guillaume Soupart, intitulée «Enseignement du codage et lutte contre la fracture numérique dès l'école primaire»	50
4.12	Question de M. Ersel Kaynak, intitulée «Enseignement de l'histoire des Cantons de l'Est».....	52
4.13	Question de Mme Stéphanie Cortisse, intitulée «Formation continue des enseignants au numérique».....	54
4.14	Question de Mme Clémentine Barzin, intitulée «Respect de la neutralité de l'enseignement lors des cérémonies scolaires»	57
4.15	Question de M. Ibrahim Dönmez, intitulée «État des inscriptions en première année secondaire»	60
4.16	Question de M. Ibrahim Dönmez, intitulée «Explosion des frais de garderie à Uccle et Jette»	62
4.17	Question de M. Guillaume Soupart, intitulée «Conditions de validation des unités d'acquis d'apprentissage (UAA) dans l'enseignement qualifiant».....	63
4.18	Question de M. Alain Deneef, intitulée «Comment articuler l'évaluation des pôles territoriaux en regard de l'arrêt de la Cour constitutionnelle?».....	66
5	Ordre des travaux	68

Présidence de Mme Valérie Warzée-Caverenne, présidente.

– *L'heure des questions et interpellations commence à 17h30.*

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

- 1 Interpellation de M. Martin Casier à Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes, intitulée «Relevement du seuil de réussite des épreuves externes à 60 %» (article 78 du règlement)**
- 2 Question orale de M. Bruno Bauwens à Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes, intitulée «Élever le seuil de réussite de 50 à 60 %: une fausse bonne idée qui va créer 12 000 doubleurs en plus» (article 78 du règlement)**
- 3 Question orale de Mme Bénédicte Linard à Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes, intitulée «Évaluation des dispositifs d'évaluations externes» (article 78 du règlement)**

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

M. Martin Casier (PS). – Madame la Ministre, une fois de plus, nous avons assisté ces derniers jours à ce qui est devenu une habitude de votre majorité dans le domaine de l'éducation: une saga pleine de rebondissements malheureux et irrespectueux envers les acteurs, votre partenaire de majorité, le Parlement ainsi que les familles.

Interviewée au journal télévisé de la RTBF à 19h30 le vendredi 4 juillet dernier, vous avez déclaré, tambour battant, que le seuil de réussite serait relevé à 60 % – contre 50 % actuellement – pour les épreuves externes certificatives du certificat d'études de base (CEB), du certificat d'études du premier degré de l'enseignement secondaire (CE1D) et du certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS). La presse écrite du week-end a repris cette information, ainsi que votre volonté «de mettre en avant les valeurs de l'effort, du travail, du mérite et du plaisir d'apprendre». Vous en avez vous-même fait la promotion sur les réseaux sociaux.

Ensuite, à la une du journal «*Le Soir*» du lundi 7 juillet, nous avons appris qu'aucun accord politique de la majorité n'existait en réalité sur la question, puisque l'avant-projet de décret censé entériner cette décision a été bloqué en première lecture le matin même de votre passage au journal télévisé, ce qui a été confirmé

par le cabinet de la ministre-présidente. Il apparaît que ce dossier sera seulement inscrit cette semaine à l'ordre du jour du gouvernement, ce qui montre bien que vos annonces ne font encore l'objet d'aucun accord.

Pourquoi avoir annoncé une réforme à la RTBF et sur vos réseaux sociaux alors que votre texte a été bloqué par Les Engagés? Pourquoi générer un mouvement d'opinion autour d'un projet, qui n'est même pas abouti, sur un thème aussi important et sensible pour les familles?

J'en viens à quelque chose de plus important: vous avez dissimulé des chiffres au Parlement. Le 7 juillet, la presse, qui disposait de chiffres, a fait d'autres révélations sur les conséquences désastreuses d'un relèvement du seuil de réussite sur les taux d'échec et de redoublement des élèves. Ces chiffres, nous vous les avons demandés à trois reprises par des questions orales et écrites. Nous vous avons demandé, de façon claire et précise, quel serait l'impact d'un seuil à 60 % sur les taux de réussite au regard des résultats des années précédentes, c'est-à-dire sur la base de l'historique et non sur des prétendus changements de comportements. Le 22 avril, le 15 mai et le 30 juin, nous vous avons demandé quelle était la proportion d'élèves ayant obtenu entre 50 % et 60 % aux épreuves du CEB, du CE1D et du CESS en 2024. Votre réponse a été de dire que l'impact du relèvement du seuil de réussite à 60 % était impossible à estimer.

Donc, contrairement à ce que vous affirmiez, ces chiffres existent, ceux-là même qui étaient l'objet de notre question! Nous ne vous demandions pas des prévisions, mais des chiffres basés sur les résultats de l'année passée. Fait important en politique, vous avez délibérément choisi de ne pas communiquer ces chiffres au Parlement. Il se peut que l'administration ne vous les ait pas transmis, mais cela m'étonnerait. Ces chiffres sont d'autant plus significatifs qu'ils ont été communiqués à la Commission des évaluations, qui a fondé en partie son avis à partir de ces données. Ils sont aussi suffisamment significatifs pour avoir été transmis au Comité de concertation du Pacte pour un enseignement d'excellence. Ils sont tellement tangibles que «*Le Soir*» a pu en prendre connaissance et en tirer un article alarmant.

Toutefois, Madame la Ministre, vous nous avez regardés droit dans les yeux en nous disant que ces chiffres n'existaient pas. Vous avez dissimulé, délibérément, des informations au Parlement. Pire, vous jouez sur les mots. En faisant croire que vous cherchez à estimer l'impact du relèvement de ce seuil, vous indiquez que cette estimation est impossible et cela vous permet, par un tour de passe-passe, de vous sentir libre de ne pas nous transmettre les chiffres de la Commission des évaluations. Or, c'est une faute grave dans le cadre de l'exercice de vos fonctions. Nos questions étaient pourtant claires. Vous avez preuve d'un manque flagrant de respect et de considération pour l'opposition et, plus largement, pour notre Parlement. Refuser de rendre ces chiffres publics en faisant semblant d'avoir mal compris la question, ce n'est ni plus ni moins qu'un déni du contrôle

parlementaire. Pourquoi avoir refusé de communiquer ces informations? Pourquoi avoir nié leur existence? Pourquoi un tel refus de transparence?

J'en arrive au fond du problème. Selon les données publiées par «*Le Soir*», – les seules actuellement à notre disposition –, sur la base des résultats de 2024, qui sont dans la droite ligne des résultats des années précédentes, le seuil de réussite que vous envisagez provoquerait une véritable boucherie, en particulier pour l'obtention du CE1D. Il aurait en effet pour conséquence que seuls 26 % des élèves de deuxième année secondaire réussiraient ces épreuves, contre 46 % aujourd'hui. Autrement dit, votre réforme mettrait 74 % des élèves en échec, à un moment décisif de leur scolarité, celui qui détermine leur orientation vers l'enseignement général ou l'enseignement qualifiant. Telle serait en tout cas la situation dans la configuration actuelle, avant l'instauration du tronc commun dont nous ignorons si vous le soutenez encore.

Dans 95 % des écoles, plus de la moitié des élèves seraient en échec, et 38,73 % des écoles auraient au moins 90 % d'élèves en échec, contre 13,13 % aujourd'hui. Les chiffres pour le CEB sont moins impressionnants, mais ils auront aussi une incidence négative. Comment avez-vous pu, au regard de ces chiffres et des alertes qui vous ont été données par les acteurs de l'enseignement, déposer sur la table du gouvernement un texte provoquant un tel séisme, sans proposer la moindre mesure d'accompagnement?

Par ailleurs, pouvez-vous nous communiquer les données manquantes dans les articles, à savoir les résultats du CESS? Pouvez-vous également isoler les écoles à faible indice socio-économique dans ces chiffres? Comment sont-elles, par exemple, représentées dans les écoles concernées par un taux d'échec supérieur à 90 %? En d'autres termes, les élèves défavorisés seront-ils davantage affectés par un relèvement du seuil de réussite? Cette possibilité nous inquiète. Si vous ne nous transmettez aucun chiffre à ce sujet, je conclurai que notre inquiétude est justifiée et que les écoles les plus défavorisées paieront bien le plus grand prix de votre proposition, qui va à l'encontre de la position de votre partenaire de majorité.

Quel sera le coût de votre réforme à charge de la Fédération Wallonie-Bruxelles? Si certains de vos collègues ne cessent de répéter que le PS n'a pas arrêté de dilapider de l'argent, votre mesure augmentera le redoublement et donc, de façon importante, les coûts pour la Fédération. L'Inspection des finances s'est-elle prononcée sur ce coût? Pourriez-vous mettre son avis à disposition du Parlement?

En termes de planification, quand la réforme entrera-t-elle en vigueur? La presse fait écho de l'horizon 2027, soit juste avant l'arrivée du tronc commun en deuxième année secondaire. Vous allez donc changer les règles du jeu avant même que le tronc commun produise pleinement ses effets dans le secondaire. Or, le CE1D est voué à disparaître dès 2028 dans le cadre du nouveau parcours d'apprentissage des élèves, au profit d'une évaluation en fin de troisième année

secondaire. Vous allez donc modifier le CE1D pour la seule année 2027. Quel est le sens de cette mesure?

Tout cela, cependant, ne vaut que si vous soutenez toujours l'avenir du tronc commun et que vous ne le mettez pas à mal. En effet, comme le suggère la circulaire de rentrée visant l'enseignement fondamental, le tronc commun ne s'arrêterait finalement qu'en sixième primaire. À un an de son entrée en vigueur en première secondaire, comme cela était initialement prévu, le flou demeure absolu. Nous nous trouvons dans une situation inédite: à moins d'un an de l'entrée des enfants en première secondaire dans le tronc commun, personne ne sait quel professeur dispensera tel ou tel cours. Vous prenez aussi en otage des directions, des enseignants, des parents et des élèves. Nous regrettons amèrement cette situation et, si vous nous avez habitués à ne pas être sensible à nos regrets, vous pourriez l'être à l'égard des regrets formulés par les parents ou les directions.

La plus-value pédagogique de votre projet de rehaussement des seuils me laisse tout aussi pantois. Si certains ont pris l'habitude de prendre de nombreuses largesses à l'égard de la science ces derniers temps, il serait sans doute opportun, sur un sujet aussi important, de s'intéresser à ce qu'en disent les scientifiques. Expert au sein de la Commission des évaluations, Jean-Marc Braibant a expliqué aux journalistes ne pas être opposé à l'idée d'augmenter les seuils de réussite à partir du moment où l'analyse des données montre que cela peut constituer une solution pour renforcer les savoirs de base et élever les niveaux des élèves. C'est d'ailleurs notre position: si cela permet d'améliorer le niveau, nous pouvons en discuter. Cependant, sauf erreur de notre part, cela n'a jamais été démontré pour les épreuves externes. Les études prouvent plutôt qu'une épreuve plus sévère ne permet pas d'identifier les étudiants les plus compétents en fin d'année, que du contraire. En résumé, cette mesure n'a aucun sens pédagogique. Ce n'est pas moi qui l'affirme, ni des syndicats de gauche, mais des experts.

En outre, vous ne dégagéz aucun moyen pour améliorer le soutien aux élèves. L'accompagnement personnalisé, voté durant la précédente législature, prévoit de renforcer l'encadrement des classes à raison de deux heures hebdomadaires en sixième primaire. Ce sera déjà le cas l'année prochaine avec un CEB à 50 %.

La mesure de renforcement que vous avez annoncée était déjà prévue et va aujourd'hui s'appliquer avec un CEB à 50 %. Elle ne répond pas spécifiquement à votre rehaussement de seuil. Les périodes d'accompagnement personnalisé découlent bien de la mise en œuvre du Pacte et n'ont pas vocation à accompagner une élévation des seuils de réussite. Dès lors, que prévoyez-vous pour accompagner davantage les besoins des élèves et pallier leurs difficultés dans le cadre de votre mesure?

Les débats budgétaires sont en voie d'achèvement et force est de constater qu'aucun moyen nouveau n'a été dégagé pour le soutien à la réussite. Nous ne voyons aucune perspective dans l'accompagnement personnalisé ni la différenciation des

apprentissages dans l'enseignement secondaire. Nous ne voyons pas non plus d'augmentation des coûts pour la Fédération avec l'augmentation du redoublement.

L'orientation des élèves avec un seuil à 60 % condamnerait l'avenir de nombreux jeunes. En effet, la deuxième année secondaire constitue une année charnière à l'issue de laquelle les élèves sont orientés vers l'enseignement général ou vers l'enseignement qualifiant, en fonction de leurs résultats. Un CE1D à 60 % est la voie royale pour renforcer l'orientation négative et forcée, qui est déjà l'objet décrié dans notre système d'enseignement. C'est donc le couperet assuré. Ce n'était pourtant pas l'option portée par l'avis n°3 du Groupe central du Pacte ni un élément des ambitions inscrites dans la Déclaration de politique communautaire (DPC). Celle-ci ne devrait-elle constituer votre feuille de route?

Comment comptez-vous revaloriser l'enseignement qualifiant en renforçant une méthode d'orientation basée sur l'échec? En quoi cela va-t-il l'améliorer? Comment renforcer la motivation des élèves dans ce contexte?

La crise qui s'annonce est basée sur une vision du monde totalement dépassée, où les enfants doivent être motivés à coups de bâton. Pourquoi ne pas plutôt faire en sorte qu'ils ne perdent plus d'heures de cours en raison de la pénurie? Pourquoi ne pas réduire la taille des classes et augmenter les heures durant lesquelles du soutien scolaire pourrait leur être donné? Ne faudrait-il pas cesser de détricoter des réformes visant à lutter contre le décrochage et les inégalités scolaires? Toutes ces mesures auraient peut-être permis d'améliorer le niveau moyen de nos élèves et d'augmenter les seuils de réussite, en fin de course et pas en début de parcours.

Mes questions sont nombreuses et j'attends des réponses précises de votre part, en particulier sur votre dissimulation de chiffres au Parlement, qui constitue un acte politique grave.

M. Bruno Bauwens (PTB). – Madame la Ministre, je me joins à l'interpellation de M. Casier pour vous interroger sur l'une de vos récentes déclarations dans la presse. Vous avez déclaré vouloir élever le seuil de réussite de 50 % à 60 % pour les épreuves certificatives. Les élèves devront dorénavant obtenir 60 % pour réussir ces épreuves. Vous avez justifié votre décision en disant qu'elle garantirait une meilleure base aux élèves pour la suite de leur scolarité. Or, rien ne permet de l'affirmer! En quoi l'augmentation du seuil de réussite améliorera-t-elle les connaissances des élèves?

Nous sommes d'accord pour dire que nous devons fixer des objectifs élevés pour les élèves. Le groupe PTB partage cette ambition, mais ce sont avant tout des mesures d'accompagnement qui doivent être prises. Il faut augmenter le nombre de professeurs et diminuer le nombre d'élèves par classe. L'enseignement a besoin de financement et il n'a pas besoin des économies que votre gouvernement est en train de faire.

La majorité MR-Les Engagés dit vouloir augmenter les connaissances de base des élèves, mais la réalité sur le terrain ne le permet pas. La réalité est que le gouvernement est en train de couper dans tout ce qui relève de l'aide à la réussite. Les budgets de l'enseignement différencié ont été revus à la baisse, l'opération «Plaisir d'apprendre» a été supprimée et la taille des classes a augmenté à la suite de la coupe budgétaire de 3 % imposée à l'enseignement qualifiant. Vous dites vouloir aider les élèves, mais votre action sur le terrain contribue à les noyer.

D'après l'article de presse que j'ai lu, votre mesure mettrait en danger la réussite de 12 000 élèves, dont la majorité sont des élèves qui doivent passer leur CE1D. Or, ce test est souvent décisif pour leur orientation. Il y a donc un risque considérable d'aboutir à une sélection encore plus précoce des élèves. Sélectionner les élèves le plus précocement possible est un objectif du MR, alors que les inégalités sociales sont déjà très grandes en Fédération Wallonie-Bruxelles. Elles risquent de se renforcer, car les enfants issus des milieux populaires sont ceux qui échouent le plus et qui ont le plus grand besoin d'accompagnement.

Cette mesure coûtera également de l'argent. Actuellement, le redoublement coûte 400 millions d'euros par an à la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le redoublement de plusieurs dizaines de milliers d'élèves ne fera qu'augmenter cette dépense, alors que vous reconnaissez vous-même que la situation budgétaire est compliquée. De plus, la situation des élèves qui vivront ces échecs sera plus que compliquée, bien sûr.

Quel est selon vous le bénéfice qu'induirait une augmentation du seuil de réussite? Confirmez-vous les chiffres que publie dans la presse? D'après les articles dont j'ai pris connaissance, ce sont 12 000 élèves supplémentaires qui seraient en échec si votre mesure s'appliquait? Que compte mettre en place le gouvernement pour éviter cette potentielle marée d'échecs?

Mme Bénédicte Linard (Ecolo). – Madame la Ministre, les classes sont aujourd'hui silencieuses. Les enfants sont enfin en congé et profitent d'un repos bien mérité. D'autant plus mérité que certains élèves sortent de longs mois d'évaluations diverses qui génèrent souvent du stress pour les enfants, mais également pour les parents, ainsi que pour les enseignants. Nous l'entendons très régulièrement sur le terrain. En effet, depuis plusieurs années, les enfants sont de plus en plus sous pression. Avant l'épreuve du CEB, celle-ci fait l'objet d'un tas de numéros spéciaux de quotidiens et d'une médiatisation importante, avec notamment une mise en concurrence accrue des écoles. Et une fois que l'épreuve est passée, cela est presque devenu un rituel: certains parlent du taux de réussite supposé trop haut, d'autres se plaignent d'un soi-disant nivellement par le bas et de la facilité des épreuves...

Ce qui pose problème est que les élèves subissent cela chaque année et qu'ils vivent donc ce stress chaque année. Je connais personnellement des enfants qui réussissent avec 80 % dans leur école toute l'année et qui sont quand même

stressés par l'épreuve du CEB. Nous avons beau les raisonner de notre mieux, le CEB, avec toute l'emphase qu'on y met, amène du stress pour bon nombre d'élèves. Nous en conviendrons tous: cela n'est pas une situation idéale.

Toutes ces évaluations existent depuis une vingtaine d'années sans que nous sachions exactement si elles remplissent leur objectif principal. Or c'est en ce sens que les travaux du Pacte pour un enseignement d'excellence avaient prévu d'analyser l'accumulation des épreuves externes, l'idée étant de repenser leur rythme et de revoir leur pertinence dans certains cas. Par exemple, il était prévu de supprimer la dimension certificative du CEB parce qu'elle n'est plus adéquate avec le tronc commun.

Aujourd'hui, alors que de nouvelles évaluations sont planifiées avec le fameux test CLE (calculer, lire et écrire), il est essentiel de nous ramener à l'objectif premier des évaluations externes certificatives. Si nous avons fait ce choix Fédération Wallonie-Bruxelles, c'était avant tout pour lutter contre les dynamiques de marché scolaire et les inégalités. En effet, les seuils d'exigence entre certains établissements étaient structurellement différents parfois pour des raisons élitistes ou de positionnement sur le marché scolaire. Le CEB, puis le CEID et le CESS, ont eu pour but de garantir un socle minimal d'apprentissages, quel que soit l'établissement d'origine de l'élève.

Et voilà que vous annoncez *urbi et orbi* que le seuil de réussite passera, dès la rentrée de 2026, à 60 %. Cette annonce a été faite, faut-il le rappeler, sans l'aval de votre partenaire de majorité. Ce n'est d'ailleurs pas la première fois que vous effectuez des sorties dans la presse sans prévenir votre partenaire. La commission des évaluations disait au sujet de cette proposition qu'elle entraînerait des conséquences importantes, qu'elle ne paraît fondée sur aucune étude scientifique et qu'elle aurait dû être étayée, au préalable, par une analyse approfondie.

Disposez-vous aujourd'hui de données fiables qui permettent d'évaluer l'effet de ces évaluations certificatives externes sur les inégalités à l'école? En ce sens, je complète les questions qui sont posées par mes collègues. Si oui, quels enseignements pouvons-nous en tirer? J'ai hâte de découvrir ces informations.

Vous avez récemment qualifié les jours blancs comme des jours perdus pour les élèves, lors d'une autre sortie médiatique. Or les évaluations externes sont également souvent des moments perdus, sans compter tout le temps que certains enseignants et certaines enseignantes passent à les préparer et à faire travailler les élèves dans certains cas. Le temps qui est désormais consacré à ces évaluations externes dans certaines années, au détriment du temps d'apprentissage, a-t-il été quantifié?

Dans le droit fil des travaux du Pacte pour un enseignement d'excellence, comment seront réorganisées les épreuves certificatives au cours du tronc commun? M. Casier a évoqué la «grande préparation» – cela est ironique, je le précise –

avant l'arrivée du tronc commun en première année secondaire. En comptant le test CLE, les élèves n'auront pas moins de quatre épreuves certificatives en six ans. Est-il prévu de conserver toutes ces épreuves?

Sur quelle étude scientifique est fondée votre proposition de la modification du seuil de réussite qui passerait de 50 % à 60 %? Une analyse préalable approfondie a-t-elle été réalisée? Si oui, par qui?

M. le président. – La parole est à Mme Cortisse.

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Chers collègues, je voudrais rappeler que la Déclaration de politique communautaire (DPC) 2019-2024 prévoyait expressément de renforcer le niveau d'exigence du CEB. Or, cette mesure n'a pas été exécutée par la précédente ministre de l'Éducation malgré des demandes répétées de mon groupe.

Toutefois, nous savons que nous l'avons échappé belle puisque certains partis, à présent dans l'opposition, auraient voulu purement et simplement supprimer le CEB pour n'évaluer les élèves qu'en toute fin du tronc commun, c'est-à-dire en fin de troisième année de l'enseignement secondaire. Or, ce n'est clairement pas ce que souhaitent la plupart des acteurs de terrain: ils estiment, au contraire, que le CEB est un outil important pour évaluer la progression de l'élève dans sa scolarité, entre l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire, et qu'il s'agit d'un repère pour les équipes éducatives. N'en déplaise à certains, je retire ce constat de mes 150 visites d'écoles lors desquelles j'ai pu jauger les retours donnés sur ces épreuves externes certificatives. Dans leur grande majorité, les acteurs m'ont dit qu'une première évaluation en fin de troisième année de l'enseignement secondaire est bien trop tardive.

En outre, je rappelle que la volonté de fixer la réussite des épreuves externes certificatives à 60 % était non seulement dans le programme électoral du MR, mais a également été inscrite, noir sur blanc, dans la DPC de l'actuel gouvernement. En effet, la DPC dit que «le gouvernement entend (...) porter le seuil de réussite des épreuves externes à 60%, sans préjudice de l'autonomie des conseils de classe». Je m'étonne donc d'entendre les collègues de l'opposition alléguer qu'aucun accord politique de la majorité n'existerait sur cette mesure.

Depuis que le CEB a été rendu obligatoire en 2009, le pourcentage d'élèves qui le réussissent tourne souvent autour de 90 % avec quelques variations d'une année à l'autre. Or, deux années après la passation du CEB, les élèves passent le certificat d'études du premier degré de l'enseignement secondaire (CE1D) et cela se solde par environ 50 % d'échecs. Le CEB n'est, semble-t-il, pas en adéquation avec les prérequis nécessaires pour réussir le cursus secondaire. Il faut donc que le CEB valide correctement les connaissances acquises pour préparer au mieux l'entrée dans l'enseignement secondaire et ne pas reporter les difficultés à plus tard.

Lorsque les nouveaux référentiels ont été rédigés, la mission qui leur avait été assigné était de se centrer sur l'essentiel, c'est-à-dire sur «ce qu'il n'est pas permis d'ignorer».

Dans les nouveaux référentiels, il y a ce qui est «essentiel» ou encore «ce qu'il n'est pas permis d'ignorer». Comment justifier dès lors qu'en fin de sixième année primaire, les élèves puissent réussir le CEB avec 50 % et n'avoir acquis que la moitié de ces connaissances essentielles, donc de «ce qu'il n'est pas permis d'ignorer»?

Je soulignerai encore que plusieurs études concordantes arrivent à la conclusion que des exigences scolaires plus élevées, établies dès l'enseignement primaire, produisent des effets positifs sur les apprentissages. Les élèves progressent lorsqu'ils sont confrontés à des attentes ambitieuses et lorsqu'ils comprennent, grâce à un environnement motivant et soutenant, qu'ils peuvent s'améliorer par le travail. Je vous renvoie ainsi vers les études de John Hattie en 2009, de Pascale Benoliel et Chen Schechter en 2017, de Carol Dweck en 2006, de Michael Barber et Mona Mourshed en 2007, de Robert J. Marzano en 2003 et de Philippe Perrenoud en 1996.

C'est l'occasion pour moi de vous faire part d'un témoignage d'une direction d'école secondaire. J'ai reçu ce témoignage le 5 juillet dernier et transmis au cabinet de la ministre; il qui corrobore totalement ces études: «Je souhaitais vous faire part d'une réflexion de terrain à la suite de l'annonce de la ministre concernant les évaluations externes. Vous connaissez bien mon école, enseignement général, indice socio-économique de 2/20. L'année dernière, lors des délibérations, nous avons constaté que beaucoup d'élèves ne s'investissaient pas pleinement dans la session d'examens. Certains ne faisaient que le strict nécessaire pour atteindre les 50 % requis par matière sur l'année. Ce comportement concernait même certains "bons" élèves, qui s'excusaient à l'avance auprès de leurs enseignants. À la rentrée, nous avons analysé ce phénomène en équipe et décidé d'augmenter le poids des examens: 40 points au lieu de 30 au deuxième degré, et 60 au lieu de 40 au troisième degré. Je ne suis pas une fervente partisane des examens ou des évaluations en général – le temps scolaire doit avant tout être consacré aux apprentissages. Toutefois, en tant que représentants d'une école d'enseignement général, nous avons la responsabilité de préparer nos élèves à ce type d'épreuves. Cette semaine, lors des délibérations, nous avons constaté que les élèves des années concernées par ce changement avaient mieux préparé leurs examens. En conclusion provisoire, nous pensons que nos élèves sont certes responsables et capables, mais que lorsqu'un système leur permet d'éviter un obstacle, la majorité choisit cette échappatoire. Un effet sociétal, peut-être? Quoi qu'il en soit, si notre expérience se confirme, l'augmentation du taux de réussite aux épreuves externes, comme annoncé par la ministre, pourrait, dans la même dynamique, susciter un investissement accru de la part des élèves et, par conséquent, renforcer des apprentissages durables et bénéfiques dès le CEB».

Ce rehaussement des seuils de réussite fait partie d'un tout destiné à renforcer les apprentissages de base. Je pense aussi au test CLE (calculer, lire et écrire) prévu en début de quatrième année primaire et visant à détecter d'éventuelles difficultés au plus tôt et à instaurer un accompagnement personnalisé adapté pour y remédier, accompagnement pour lequel en outre, dans l'ajustement budgétaire, près de 2 millions d'euros sont dégagés pour l'engagement de 100 équivalents temps plein (ETP) en sixième année primaire.

Il y aura donc effectivement, comme la ministre l'a déjà annoncé à plusieurs reprises, notamment lors de l'ajustement budgétaire, un accompagnement personnalisé adapté pour les élèves qui ont des difficultés: près de 2 millions d'euros ont été dégagés pour financer cette mesure. En effet, cette mesure a bien été adoptée précédemment, mais il fallait encore la doter de moyens budgétaires. En l'occurrence, nous proposons l'inscription d'une ligne budgétaire de 2 millions d'euros pour l'engagement de 100 équivalents temps plein (ETP) supplémentaires afin de concrétiser l'accompagnement personnalisé en sixième année primaire.

Ces mesures poursuivent toutes le même objectif: renforcer les apprentissages de base et relever le niveau d'exigence, tout en prévoyant, bien entendu, des mesures de soutien pour les élèves qui le nécessitent afin de garantir l'équité et afin de faire en sorte que chaque élève poursuive son parcours scolaire avec les compétences utiles pour le mener à la réussite. L'objectif n'est certainement pas d'augmenter le taux de redoublement. Que du contraire!

Enfin, Madame la Ministre, il est fait grand cas des réponses que vous avez fournies lors de précédentes réunions de cette commission: vous y aviez effectivement indiqué que l'impact du relèvement du seuil de réussite à 60 % est encore difficile à estimer. Toutefois, mes collègues de l'opposition omettent de mentionner, ce qui commence malheureusement à devenir une habitude dans le chef de certains, ce que vous avez ajouté ensuite: «La mise en œuvre progressive du parcours commun et, en particulier, l'implémentation des nouveaux référentiels rendent toute projection particulièrement incertaine. En outre, les modalités fines de calcul du seuil de réussite à 60 % n'ont pas été fixées définitivement. Or, elles détermineront l'impact du relèvement du seuil sur le taux de réussite.»

Ainsi, mon collègue du groupe PS cherche aujourd'hui, comme il l'a déjà fait au cours de la présente législature, à créer un incident et à provoquer une certaine suspicion à l'égard de votre travail de ministre. En réalité, cet incident n'existe pas et ces suspicions n'ont pas lieu d'être. Lors de la réunion du 30 juin dernier de cette commission, pour prendre l'exemple le plus récent, M. Kaynak a affirmé, en réplique à la réponse que je viens de citer: «Il aurait pourtant suffi de prendre les résultats de l'année passée et de réaliser une projection sur la base du nouveau seuil.» Je m'en étonne: en effet, si les députés du groupe PS estiment que le taux actuel d'élèves qui obtiennent entre 50 % et 60 % des points aux épreuves du CEB sera identique parmi les cohortes qui seront passées par le nouveau tronc

commun, cela signifie qu'ils ne croient pas eux-mêmes à la révolution copernicienne promise par le Pacte pour un enseignement d'excellence, celui-là même qu'ils continuent de vanter lorsqu'ils évoquent l'allongement pur et simple, sans modification, du tronc commun!

Madame la Ministre, pourriez-vous refaire le point sur les modalités concrètes prévues dans l'avant-projet de décret à ce sujet, non seulement pour le CEB, mais aussi pour le CE1D et le CESS? Quelle sera la marge de manœuvre des conseils de classe pour les élèves qui n'atteindraient pas le seuil de 60 %? Quand ce texte devrait-il entrer en vigueur?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – La Déclaration de politique communautaire (DPC) porte une ambition claire: renforcer le niveau d'exigence de notre système éducatif en portant le seuil de réussite des épreuves externes à 60 %, donner une ambition nouvelle à notre enseignement et stopper tout risque de nivellement vers le bas. Nous entendons ainsi permettre à chaque élève d'accéder à l'année ou au niveau suivant sur la base d'acquis réels et solides. Nous adressons aux élèves, familles et équipes éducatives un message fort: accéder à l'année suivante ou au niveau supérieur suppose une maîtrise effective des apprentissages et non pas une simple validation formelle. Cela rejoint la mise en œuvre, dès l'année scolaire 2026-2027, de l'évaluation clé en début de quatrième année de l'enseignement primaire.

Madame Linard, vous m'interrogez à juste titre sur les fondements scientifiques de ce relèvement. Permettez-moi de rappeler que le seuil actuellement en vigueur de 50 % n'a, lui, jamais été fondé sur aucune étude scientifique. Des travaux scientifiques soutiennent bien l'idée qu'un seuil de réussite plus élevé, lorsqu'il est clairement défini et accompagné d'un soutien pédagogique adapté, favorise l'engagement, la motivation et la progression des élèves. À votre demande, une liste non exhaustive d'études et d'ouvrages scientifiques reste à votre disposition. Ces recherches en éducation soulignent aussi l'importance de fixer des objectifs clairs et exigeants pour permettre aux élèves de mieux se situer dans leurs apprentissages et de progresser. À cet âge, la présence d'un cadre structurant combinant des attentes explicites et un accompagnement régulier permet de renforcer la motivation, la confiance en soi et l'engagement scolaire. C'est dans cette perspective que s'inscrit l'approche retenue par le gouvernement.

Messieurs Bauwens et Casier, ce relèvement des seuils de réussite s'accompagne d'un renforcement de l'accompagnement personnalisé. J'en veux pour preuve les 100 équivalents temps plein (ETP) prévus dans le cadre de l'allongement du tronc commun à la sixième année primaire. Ces postes sont déjà budgétés et évoqués dans le cadre du décret-programme. Nous en avons discuté en commission le 30 juin dernier.

Ce relèvement s'accompagne aussi d'une réflexion pour envisager le renforcement des moyens dédiés à l'accompagnement des élèves dans l'enseignement fondamental dans un premier temps, et dans l'enseignement secondaire dans un second temps. En date du 26 février 2025, mon administration m'a transmis une note sur le renforcement de l'encadrement dans les premières années de l'enseignement primaire. À la suite des différentes propositions faites, j'attends tout prochainement une note d'orientation sur le sujet. Le principe qui nous guide est évidemment le suivant: pas de rehaussement du seuil sans un renfort de l'accompagnement personnalisé des élèves.

Monsieur Casier, ce relèvement ne remet nullement en cause l'objectif d'amélioration du système éducatif (OASE) 4 du Pacte pour un enseignement d'excellence, à savoir la réduction du redoublement et du décrochage de moitié. Il convient ainsi de passer de 7,6 % en 2016-2017 à 3,8 % en 2030-2031. En effet, les mesures mises en œuvre au sein du système éducatif et du parcours commun pour y parvenir restent et resteront toujours appliqués – notamment des dispositifs spécifiques complémentaires de différenciation, de remédiation et d'accompagnement personnalisé que je souhaite renforcer –, de même que le dossier d'accompagnement de l'élève (DaccE), la procédure spécifique de maintien exceptionnel que je souhaite prolonger dans l'enseignement secondaire, ou encore les stratégies de lutte contre le redoublement et le décrochage intégrées dans les plans de pilotage des écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Enfin, j'ai souhaité réintégrer le jury d'école au sein de nos écoles fondamentales et primaires afin de donner plus d'autonomie aux équipes éducatives pour octroyer le certificat d'études de base (CEB) en se basant sur le dossier scolaire d'un élève, et ce, même si ce dernier n'obtenait pas les chiffres requis. C'est notamment la réponse que j'ai apportée à l'Inspection des finances (IF), compte tenu de la possibilité d'une augmentation du nombre de redoublements *ceteris paribus*.

Messieurs Bauwens et Casier, j'en reviens enfin aux chiffres parus dans la presse la semaine dernière. En toute transparence, la Commission des évaluations avait déjà présenté la même note chiffrée à l'ensemble des acteurs institutionnels lors de la réunion du 10 octobre 2024 du Comité de concertation du Pacte pour un enseignement d'excellence. Sur la base de cette note, le Comité a alors rendu un avis le 5 décembre 2024. Il y dispose que l'ensemble des membres privilégient, dans le cadre d'un seuil de réussite globale à 60 %, le maintien d'un seuil de réussite par matière à 50 % pour le CEB et le certificat de tronc commun (CTC).

Le 20 février 2025, le Comité a alors pris connaissance, pour discussion, de l'avis de la Commission des évaluations sur la pondération et les balises relatives aux épreuves certificatives. Dans cet avis, la même commission prend acte de la décision de faire démarrer, dès l'année scolaire 2026-2027, le relèvement des seuils de réussite et regrette de ne pas avoir été consultée en ce qui concerne ce relèvement. Notre volonté est de revoir la fixation des seuils de réussite et la fixation de balises

politiques minimales dans la méthodologie actuelle liée à la conception de ces épreuves, prérogatives actuellement dévolues à la Commission des évaluations. Nous souhaitons bien entendu œuvrer en partenariat avec cette dernière.

À partir du moment où les chiffres ont été connus, dès le début de l'année scolaire, de l'ensemble des acteurs institutionnels de l'enseignement, je ne pense pas avoir dissimulé la moindre information. Du reste, je confirme ce que j'ai réellement dit en commission: l'impact du relèvement du seuil de réussite à 60 % est évidemment très difficile à estimer. En effet, je me fie aux informations qui sont transmises par mon administration. La mise en œuvre progressive du parcours commun – et notamment le déploiement de nouveaux référentiels – rend toute projection particulièrement incertaine. L'amélioration du niveau des élèves est le pari même du Pacte, de sorte que toute projection est aléatoire.

Par ailleurs, les modalités de calcul du seuil de 60 % n'ont pas été définitivement arrêtées. Or, on sait qu'elles détermineront l'impact du relèvement du seuil sur le taux de réussite. De même, il est méthodologiquement imprudent de comparer les épreuves d'une année à l'autre. C'est pourquoi mon administration a lancé un projet d'ancrage destiné à garantir une stabilité du niveau de difficulté dans le temps. En parallèle, les études internationales – comme le Programme international pour le suivi des acquis (PISA), auquel participe la Fédération Wallonie-Bruxelles – sont les seules à permettre d'évaluer le mieux possible les tendances globales.

En outre, on ne peut raisonner comme si les résultats passés préfiguraient mécaniquement les résultats futurs. Ce serait ignorer un principe bien établi en docimologie: les élèves, tout comme les enseignants, s'adaptent aux attentes exprimées. Monsieur Casier, je m'étonne que vous ignoriez ce principe en tant qu'académique. Lorsqu'un seuil de réussite est clairement défini, connu à l'avance et intégré dans les pratiques pédagogiques, il modifie les comportements d'apprentissage. En d'autres termes, fixer des balises plus exigeantes s'accompagne d'un effet mobilisateur et entraîne une progression réelle des élèves. C'est pourquoi il serait scientifiquement hasardeux d'extrapoler les performances futures sur la base de conditions passées qui ne seront plus les mêmes. Je rappelle au passage mon attachement au renforcement de l'accompagnement personnalisé.

Madame Linard, mon administration m'a en effet fourni une ventilation des résultats selon les quartiles socio-économiques. Globalement, l'impact du rehaussement du seuil est inversement proportionnel au statut socio-économique. Il est plus fort pour les élèves qui appartiennent aux premier et deuxième quartiles – soit les élèves les plus démunis – et plus faible pour les élèves des troisième et quatrième quartiles, soit les élèves les plus aisés. Du reste, à ce stade, mon administration ne dispose pas d'informations relatives au temps consacré aux

évaluations externes certificatives sur le temps d'apprentissage dans nos établissements scolaires.

Cette réforme que j'ai soumise pour étude au gouvernement ne vise pas à sanctionner, mais bien à redonner du sens à la réussite, à valoriser les efforts fournis et à renforcer la cohérence de notre système éducatif. Elle s'auto-construit avec les opérateurs de terrain et, en tant que projet de gouvernement, tel que détaillé dans la DPC, avec un point d'attention que nous partageons tous: l'adoption des mesures de renforcement de l'accompagnement personnalisé déjà prévu. Afin que notre message reste clair, ce rehaussement du seuil d'exigence s'accompagne évidemment d'un accompagnement et d'un soutien des élèves.

M. Martin Casier (PS). – Madame la Ministre, il n'y a malheureusement pas beaucoup de surprises dans votre réponse. Je commencerai par la seule bonne nouvelle annoncée, même si, à ce stade, j'ignore comment elle va se concrétiser. Je reste en effet sceptique. Vous avez affirmé à plusieurs reprises qu'il n'y aurait pas d'augmentation du seuil sans moyens supplémentaires pour l'accompagnement personnalisé.

Le rendez-vous donc est pris. Je vois déjà que la définition de moyens supplémentaires pour l'accompagnement personnalisé va faire l'objet d'un long débat entre vous et moi. Les 100 personnes supplémentaires engagées en sixième année primaire ne l'ont en effet pas été en vue du rehaussement des seuils, ce dernier étant contraire à l'avis n° 3 du Groupe central du Pacte pour un enseignement d'excellence et à sa logique globale.

Par conséquent, j'imagine que vous allez dégager d'autres moyens. Nous aurons certainement l'occasion d'en discuter lors de l'examen du budget initial de 2026. Je m'en réjouis, car nous pourrions enfin avoir un débat alors que vous construisez quelque chose plutôt que de détruire ce que d'autres ont construit auparavant.

Du reste, je dois malheureusement dresser la liste des éléments que je vous ai demandés et qui sont restés sans réponse. Je vous ai demandé les coûts de cette initiative, mais je n'ai pas eu de réponse à ce sujet. Je vous ai demandé les impacts sur les indices socio-économiques, mais vous me parlez de quartiles liés aux élèves et donc pas directement aux écoles. Ce n'est pas ce que je vous ai demandé.

Et surtout, vous tirez des conclusions sans nous fournir de données chiffrées. Si vous avez des conclusions, partagez les données chiffrées avec nous! Quelles sont les écoles concernées? Dans quel cadre? Avec quels indices socio-économiques? Quels résultats sont-ils attendus? Quel sera l'impact de la mesure? Si vous êtes en mesure de tirer des conclusions, c'est parce ce que vous disposez de ces données et parce que l'administration les a. J'aimerais donc les recevoir.

Par ailleurs, vous citez quelques éléments du Comité de concertation du Pacte. C'est assez drôle puisque vous le citez quand cela vous arrange et, quand cela ne vous arrange pas – ce qui est souvent le cas –, vous ne le réunissez même plus.

Heureusement que la ministre-présidente est là pour le faire à votre place, puisque vous ne vouliez plus vous en charger. Et surtout, vous oubliez de dire que, dans l'avis rendu, les membres du Comité proclament qu'ils ne sont pas d'accord avec la proposition du gouvernement, mais que, s'ils doivent tout de même s'y résoudre, ils aimeraient bien que le seuil soit limité à 50 % dans chaque matière. C'est en effet la situation la moins pire. Si on veut être transparent, soyons-le sur tout. Si vous voulez citer le Comité de concertation du Pacte, commencez par le convoquer.

Vous me rétorquez que l'on ne peut pas être précis à ce stade, que l'on n'en est pas là. Ce n'est pas moi qui ai été précis dans la presse et sur les réseaux sociaux. Vous y avez publié un magnifique petit visuel avec tout ce qui est déjà décliné, toutes les données: dans un cas, ce sera 60 % en moyenne et les autres à 50 %; dans l'autre cas, ce sera 60 % dans chacune des matières. Vous avez déjà tout communiqué et finalisé la communication. Par conséquent, soit vous avez pris les décisions, soit vous n'auriez pas dû être déjà si précise. Dans ce cas, une fois de plus, vous avez mis la charrue avant les bœufs.

J'aimerais aussi vous rappeler – cela fait en effet partie des poncifs que l'on entend régulièrement au sein de notre commission – qu'il existe déjà un comité d'écriture des évaluations externes. Ses membres sont évalués pour assurer le maintien du niveau et une comparaison d'année en année. Il serait sympathique de valoriser ces personnes. Ce comité, vous ne l'avez pas inventé! Il faut dire les choses comme elles sont.

Mesdames Cortisse et Glatigny, je souhaite recevoir directement toutes les études que vous avez citées. Je ne me contenterai pas qu'elles soient simplement mentionnées dans le compte rendu.

Une subtile différence s'est d'ailleurs déjà profilée entre vos discours respectifs. Madame Cortisse, dans une envolée lyrique, vous avancez qu'une augmentation du seuil de réussite amènera une amélioration du niveau. Madame Glatigny, vous dites quant à vous que cela sera le cas que si un accompagnement personnalisé est prévu. Ce n'est pas tout à fait la même chose.

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – J'ai dit exactement la même chose.

M. Martin Casier (PS). – Madame Cortisse, je ne l'ai pas entendu comme cela. Toutefois, si vous l'avez dit, je m'excuse.

J'aimerais donc obtenir ces études complètes, et pas seulement leurs références, afin de les parcourir avec attention. Madame la Ministre, si les éléments sont démontrés scientifiquement, en tant que scientifique, je les accepterai volontiers. Toutefois, M. Braibant, qui occupe une place importante au sein du comité d'évaluation, précise qu'il n'y a pas d'étude. Je crains malheureusement que le MR ait pris l'habitude de venir avec des «études»... Si elles existent, j'en serai très heureux.

Madame Cortisse, vous avez visité 150 écoles à Verviers; c'est remarquable. Néanmoins, cela ne constitue pas un élément scientifique. Ensuite, vous avez également cité l'exemple d'un courriel venant d'une direction; une fois de plus, cela n'est ni un élément scientifique ni même une tendance moyenne. Vous indiquez, pour rejoindre le propos de la ministre, que le relèvement du seuil s'inscrira dans un tout. Vous citez beaucoup d'éléments, mais vous ne dites rien sur une quelconque augmentation des moyens en faveur de l'accompagnement personnalisé.

Madame la Présidente, sur cette base et face à l'absence de réponse sur les chiffres, le coût et les indices socio-économiques, nous sommes dans l'obligation de déposer une motion.

M. Bruno Bauwens (PTB). – Madame la Ministre, vous dites vouloir élever le niveau de nos écoles et tout le monde soutient cet objectif. Cependant, vos actes contredisent votre discours. Élever le seuil de réussite à 60 % pour les épreuves certificatives ne rendra pas les élèves plus intelligents et ne les aidera pas davantage à réussir.

Nous avons besoin de plus de professeurs, de classes plus petites, d'aides pour les élèves en difficulté et d'investissement dans la remédiation. Tant que vous ne ferez pas cela, vous ne rendrez pas les élèves plus intelligents et vous ne les aiderez pas à obtenir de meilleurs résultats.

La Fédération Wallonie-Bruxelles est déjà la championne du monde du redoublement. À l'âge de 18 ans, près d'un élève sur deux a déjà doublé au moins une fois dans sa vie. Rajouter des dizaines de milliers d'élèves dans cette catégorie ne va aider personne. Ce sont surtout les élèves issus des milieux populaires qui vont redoubler, ce qui va les enfoncer. Le redoublement coûte déjà 400 millions d'euros par an à la Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous devrions plutôt utiliser cet argent pour former des professeurs et investir dans la remédiation.

Mme Cortisse a cité des études qui prétendent qu'il suffit d'être ambitieux pour élever le niveau des élèves et les motiver. C'est un raccourci très dangereux, car cela revient à dire que les problèmes de notre enseignement, tels que le redoublement et les inégalités sociales, ne sont pas liés au fait que nos classes soient surpeuplées et que nous manquions de professeurs et de remédiation; ce serait tout simplement parce que nous ne serions pas assez ambitieux.

Les élèves sont très ambitieux. La question est de savoir, Madame la Ministre, si le gouvernement dont vous faites partie est assez ambitieux pour mettre les moyens nécessaires pour garantir la réussite de tous les élèves. Votre gouvernement ne croit pas au principe du «un enfant est égal à un enfant». Il donne plus de moyens à une certaine classe d'enfants et laisse les enfants issus de la classe populaire livrés à eux-mêmes, sans aucune aide.

D'autres études sur le redoublement démontrent le contraire des affirmations du MR et des Engagés. Plusieurs études internationales montrent que le

redoublement n'aide pas l'élève ou peut tout au plus l'aider pendant un an, au maximum. *A contrario*, les effets néfastes persistent pendant le restant de sa vie, en particulier sur l'estime de soi. Il existe donc suffisamment d'études qui démontrent que le redoublement est inefficace, qu'il est coûteux et qu'il contribue à augmenter les inégalités dans notre société. Ces données pourraient inciter Les Engagés à adopter une autre politique pour l'enseignement.

Le groupe PTB dépose un projet de motion demandant des moyens supplémentaires pour la remédiation et pour un accompagnement personnalisé qui vont réellement aider les élèves à mieux réussir.

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – La majorité dépose, quant à elle, un projet de motion pure et simple.

Mme Bénédicte Linard (Ecolo). – Je reviens sur le CEB. Toute l'année, les élèves de l'enseignement primaire sont évalués de manière formative et sommative par leurs différents enseignants et enseignantes. Les instituteurs savent donc où en sont leurs élèves et les conseils de classe évaluent déjà le parcours de ces derniers. Le CEB a été conçu avec un tout autre objectif que celui d'évaluer chaque élève par rapport à son propre parcours; il vise à évaluer le socle minimal atteint par les différents élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce n'est donc pas une évaluation à titre individuel. C'est un outil de pilotage de notre enseignement.

J'observe chez certains une méconnaissance de l'origine du CEB et j'entends des avis divergents sur l'impact de cette évaluation certificative. Or, tout le monde ici est d'accord pour dire que les apprentissages doivent permettre à nos élèves d'être le mieux outillés possible pour acquérir les compétences qu'on leur demande d'atteindre.

Mme Cortisse a parlé de six études qui vantent les vertus de l'augmentation des seuils de réussite. J'ignore si ces études portent sur les évaluations certificatives ou les évaluations formatives. Personnellement, je partage l'idée, présentée entre autres par M. Bauwens et démontrée par de nombreuses études, selon laquelle le redoublement est négatif pour les élèves, parce que l'échec entraîne l'échec. Dès lors, j'ai l'impression que de nombreuses personnes – et j'admets en faire partie – n'ont pas les connaissances suffisantes pour porter un jugement sur le CEB et l'augmentation des taux de réussite.

Madame Cortisse, je m'excuse de vous le dire cette fois-ci de manière claire: votre rapport sur les 150 écoles, auquel vous vous référez à chaque prise de parole, vous l'avez rédigé vous-même. Ainsi, vous devez vous rendre compte que, même si vous avez rencontré des personnes, votre rapport n'a que la valeur scientifique que vous décidez d'y accorder. J'espère que vous le comprenez. Certes, vous avez visité des écoles, mais faire référence en permanence aux échanges que vous avez eus avec ces dernières n'a pas la moindre valeur scientifique.

En outre, certaines des écoles et des directions que vous avez rencontrées nous disent qu'elles sont outrées par la façon dont vous instrumentalisez les choses. Je veux juste remettre tout cela dans son contexte et souligner que le MR fait, à nouveau, preuve d'une relativité scientifique très claire.

Je reviens aussi sur l'absence de prise de parole des Engagés sur ce dossier et sur le fait que vous avez communiqué dans la presse sans avoir prévenu ces derniers, Madame la Ministre. En effet, la presse a indiqué récemment que cette intervention n'avait pas été signalée à vos partenaires de gouvernement. Or, la première lecture du projet de décret aura lieu lors de la réunion du 18 juillet du gouvernement.

Étant donné que Les Engagés n'ont rien dit sur le sujet aujourd'hui, j'espère qu'ils réaffirmeront leur opposition à l'occasion de ce débat. Nous y reviendrons. Étant donné le manque de connaissances des uns et des autres – ou à tout le moins les avis divergents –, il me semble utile d'approfondir cette question au sein de notre Assemblée.

Ainsi, mon groupe déposera une motion qui interroge la pertinence des tests certificatifs, comme le CEB. Je rappelle que, depuis toujours, Ecolo soutient l'idée que le CEB n'est qu'une épreuve certificative et qu'elle doit disparaître dans le cadre du tronc commun, puisque ce dernier est organisé pour les élèves jusqu'à l'âge de 15 ans.

Cette motion demande, entre autres, de mieux partager les connaissances sur le sujet, de mener des auditions afin de partager les différentes connaissances, de supprimer le CEB et de préciser la trajectoire du gouvernement. Je dépose cette motion et j'espère que nous aurons l'occasion d'en discuter et de questionner cette façon d'évaluer les élèves, ainsi que le rehaussement des seuils qui ne paraît pas faire l'unanimité.

Enfin, je remercie la ministre pour ses réponses. Je reviendrai avec des questions plus précises dans le cas où je n'obtiendrais pas l'organisation de ces auditions, afin de prendre connaissance des chiffres et des enseignements que ceux-ci nous permettront de tirer.

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Puisque mon nom a été cité à trois reprises et puisque mon travail a été mis en cause, je voudrais souligner que, quand je fais référence à mon rapport sur les écoles, je cite les acteurs de terrain et non moi-même.

Mme la présidente. – J'ai été saisie de quatre projets de motion. Le premier, signé par MM. Casier, Kaynak et Dönmez et par Mme De Rodder, est libellé comme suit:

«Le Parlement de la Communauté française,

ayant entendu, en commission de l'Éducation, de l'Enseignement pour adultes, de la Promotion de Bruxelles et de la Recherche scientifique, la réponse de Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement de promotion sociale, à l'interpellation de M. Martin Casier, intitulée "Relèvement du seuil de réussite des épreuves externes à 60 %", à la question orale de M. Bruno Bauwens, intitulée "Élever le seuil de réussite de 50 à 60 %: une fausse bonne idée qui va créer 12 000 doubleurs en plus", et à la question orale de Mme Bénédicte Linard, intitulée "Évaluation des dispositifs d'évaluations externes",

vu le Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, livre 2, titre 3, chapitres 2 et 3,

vu le décret du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base (CEB) au terme de l'enseignement primaire,

vu la Déclaration de politique communautaire (DPC) qui prévoit d'améliorer la qualité et l'attractivité de l'enseignement qualifiant pour qu'il soit perçu comme une voie d'excellence choisie positivement par les élèves,

vu l'avis n° 3 du Groupe central du Pacte pour un enseignement d'excellence (ci-après "Pacte") qui prévoit de faire du parcours qualifiant une filière d'excellence, valorisante pour chaque élève et permettant une intégration socioprofessionnelle réussie,

vu l'avis de la Commission des évaluations et du Comité de concertation du Pacte sur un relèvement du seuil de réussite à 60 % pour les évaluations externes certificatives (EEC),

vu les trois questions orales et écrites posées à la ministre de l'Éducation les 22 avril, 15 mai et 30 juin 2025 relativement à l'impact d'un seuil de réussite à 60 % au regard des résultats aux CEB, certificats d'études du premier degré de l'enseignement secondaire (CE1D) et certificats d'enseignement secondaire supérieur (CESS) de 2024,

considérant que la ministre de l'Éducation a annoncé publiquement les 4 et 5 juillet 2025 un relèvement du seuil de réussite des EEC à 60 %,

considérant que cette annonce ne repose sur aucun accord politique de la majorité puisque l'avant-projet de décret entérinant la réforme a été bloqué le 4 juillet 2025 par le gouvernement, comme confirmé par le cabinet de la ministre-présidente le 7 juillet 2025,

considérant les conséquences désastreuses d'un relèvement du seuil de réussite sur les taux d'échecs et de redoublement des élèves, telles que révélées dans la presse écrite du 7 juillet 2025, en particulier pour le CE1D, pour lequel seuls 26 % des

élèves de deuxième année secondaire réussiraient ces épreuves, contre 46 % aujourd'hui – dit autrement, la réforme mettrait 74 % des élèves en échec au CE1D,

considérant que l'impact sur ces taux d'un seuil de réussite à 60 % aux EEC pourrait s'avérer plus important au sein des écoles à faible indice socio-économique,

considérant qu'à la question parlementaire "Quelle est la proportion d'élèves ayant obtenu entre 50 et 60 % aux épreuves du CEB, du CE1D et du CESS en 2024?", la ministre de l'Éducation a répondu que "l'impact du relèvement du seuil de réussite à 60 % est impossible à estimer",

considérant que les chiffres sollicités auprès de la ministre de l'Éducation n'ont été communiqués que tardivement et partiellement au Parlement de la Communauté française,

considérant que la dissimulation d'informations au Parlement est une faute grave dans l'exercice d'une fonction ministérielle en ce qu'elle constitue un refus de transparence et un déni du contrôle parlementaire,

considérant que le surcoût que la réforme sera nécessairement à la charge de la Fédération Wallonie-Bruxelles en augmentant le taux de redoublement et en induisant l'orientation d'un nombre plus important d'élèves vers l'enseignement qualifiant,

considérant l'absence de plus-value pédagogique pour soutenir la réforme,

considérant que les experts ne sont pas opposés à l'idée d'augmenter les seuils de réussite s'il est démontré que ce rehaussement peut constituer une solution pour renforcer les savoirs de base, tandis qu'aucune analyse de ce type n'a été menée au sujet des EEC organisées par la Fédération Wallonie-Bruxelles,

considérant qu'aucune mesure d'accompagnement et qu'aucun budget ne sont proposés pour assortir la réforme d'un soutien renforcé aux besoins et difficultés des élèves,

considérant que le Pacte, tel qu'élaboré par Joëlle Milquet, puis déposé sur la table du gouvernement de l'époque par Marie-Martine Schyns, ne prévoyait pas une élévation du seuil de réussite des EEC et que, dès lors, l'accompagnement personnalisé et l'ensemble des dispositifs de soutien pédagogique n'ont pas vocation à accompagner une telle réforme,

considérant qu'aucun dispositif permettant la différenciation des apprentissages dans le niveau d'enseignement secondaire n'a encore été adopté,

considérant que le CE1D est voué à disparaître dès 2028 dans le cadre de l'arrivée du tronc commun en deuxième année secondaire et que seul le CE1D de 2027 serait dès lors concerné par un relèvement du seuil de réussite à 60 %,

considérant que l'obtention du CE1D constitue un moment charnière dans la scolarité puisque les résultats obtenus par les élèves déterminent leur orientation vers la filière de transition ou une filière qualifiante,

considérant qu'un seuil de réussite à 60 % condamnerait l'avenir de nombreux jeunes, car il renforcerait une méthode d'orientation négative vers l'enseignement qualifiant basée sur l'échec,

demande au gouvernement de:

communiquer au Parlement toutes les informations utiles à l'exercice de son pouvoir de contrôle démocratique, et ce, dans le strict respect des règles de transparence et de déontologie,

mener une véritable étude scientifique sur l'opportunité de relever le seuil de réussite des EEC à 60 % pour améliorer les savoirs de base des élèves,

renforcer réellement le soutien aux apprentissages en luttant contre la pénurie, en faisant en sorte que les élèves ne perdent plus d'heures de cours à cause de l'absence de professeurs en classe, en prenant des mesures pour réduire la taille des classes, en augmentant réellement les heures où du soutien scolaire peut être donné et en arrêtant de détricoter les réformes qui visent à lutter contre le décrochage et les inégalités scolaires.»

Le deuxième projet de motion, signé par M. Bauwens, est libellé comme suit:

«Le Parlement de la Communauté française,

ayant entendu, en commission de l'Éducation, de l'Enseignement pour adultes, de la Promotion de Bruxelles et de la Recherche scientifique, la réponse de Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement de promotion sociale, à l'interpellation de M. Martin Casier, intitulée "Relèvement du seuil de réussite des épreuves externes à 60 %", à la question orale de M. Bruno Bauwens, intitulée "Élever le seuil de réussite de 50 à 60 %: une fausse bonne idée qui va créer 12 000 doubleurs en plus", et à la question orale de Mme Bénédicte Linard, intitulée "Évaluation des dispositifs d'évaluations externes",

considérant les déclarations publiques de la ministre de l'Éducation qui souhaite relever le seuil de réussite des épreuves certificatives des certificats d'études de base (CEB), certificats d'études du premier degré de l'enseignement secondaire (CE1D) et certificats d'enseignement secondaire supérieur (CESS) à 60 % au lieu de 50 % actuellement,

considérant que les taux de redoublement en Fédération Wallonie-Bruxelles sont parmi les plus élevés d'Europe occidentale et que l'impact de l'origine sociale sur la probabilité d'un redoublement y est particulièrement criant,

considérant que plusieurs études démontrent qu'il faut réduire le nombre d'élèves par classe pour augmenter le niveau des élèves,

considérant que l'étude américaine STAR démontre en particulier que les résultats des élèves de 6 à 10 ans qui fréquentent des classes entre 13 et 15 élèves obtiennent durant tout le reste de leur scolarité des résultats significativement supérieurs à ceux qui ont fréquenté des classes de 22 à 25 élèves,

considérant que, si le seuil passait de 50 % à 60 %, le taux de réussite global chuterait et que 12 000 élèves supplémentaires environ risqueraient le redoublement,

considérant que le coût du redoublement est estimé à environ 380 millions d'euros chaque année,

considérant que plusieurs analyses concluent à une faible efficacité pédagogique du redoublement,

considérant que les études ne montrent aucun effet positif durable à moyen ou long terme sur les résultats scolaires et qu'au contraire, le risque de décrochage augmente,

considérant que le redoublement en Fédération Wallonie-Bruxelles n'est pas neutre et qu'il frappe de façon disproportionnée les élèves issus de milieux défavorisés, entraîne une récurrence accrue et renforce les mécanismes de ségrégation scolaire,

considérant que de nombreuses familles font appel à des cours particuliers payants pour aider leurs enfants à réussir, mais que ce marché est inaccessible aux foyers modestes, comme le signale, entre autres, la Ligue des droits de l'enfant,

demande au gouvernement:

de renoncer à augmenter le seuil de réussite à 60 % pour les épreuves externes,

de prendre des mesures pour limiter le nombre d'élèves par classe à 15 jusqu'en deuxième année primaire et à 20 dans les années suivantes,

de favoriser la remédiation à l'école, le soutien personnalisé et l'encadrement éducatif plutôt que le recours systématique au redoublement,

d'étendre le *pool* de remplaçants qui peuvent remplir des tâches pédagogiques auxiliaires quand ils n'ont pas de remplacement à effectuer.»

Le troisième projet de motion, signé par Mme Linard, est libellé comme suit:

«Le Parlement de la Communauté française,

ayant entendu, en commission de l'Éducation, de l'Enseignement pour adultes, de la Promotion de Bruxelles et de la Recherche scientifique, la réponse de Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de

l'Éducation et de l'Enseignement de promotion sociale, à l'interpellation de M. Martin Casier, intitulée "Relèvement du seuil de réussite des épreuves externes à 60 %", à la question orale de M. Bruno Bauwens, intitulée "Élever le seuil de réussite de 50 à 60 %: une fausse bonne idée qui va créer 12 000 doubleurs en plus", et à la question orale de Mme Bénédicte Linard, intitulée "Évaluation des dispositifs d'évaluations externes",

vu la multiplication des évaluations externes certificatives (EEC) tout au long de la scolarité obligatoire,

considérant le choix du gouvernement de maintenir l'organisation d'une épreuve certificative à l'issue de l'enseignement fondamental, en rupture avec l'avis n° 3 du Groupe central qui établissait l'opportunité de supprimer la dimension certificative du certificat d'études de base (CEB) "dans la mesure où la certification intervient à l'issue du tronc commun",

vu les inégalités structurelles dans l'enseignement obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles reflétées par la disparité des résultats obtenus lors des EEC,

considérant les acquis des travaux scientifiques dans le domaine de la sociologie de l'éducation, décrivant l'impact des inégalités en matière de réussite scolaire et remettant en cause le mythe de la méritocratie au regard de celles-ci,

considérant l'absence subséquente de socle scientifique soutenant l'intérêt pédagogique du rehaussement du seuil de réussite aux épreuves externes,

considérant les données publiées par le quotidien "*Le Soir*", qui mettent en exergue le nombre important d'élèves qui seraient laissés sur le bord du chemin en cas de rehaussement du seuil de réussite et l'absence totale de mesures d'accompagnement de ceux-ci,

considérant l'avis de la Commission des évaluations, qui estime que cette proposition entraînera(it) inévitablement des conséquences importantes, ne paraît fondée sur aucune étude scientifique et aurait dû être étayée par une analyse préalable approfondie,

considérant l'aggravation du mal-être des élèves tel qu'illustré dans le cadre des auditions des acteurs de terrain relativement à la santé mentale des jeunes, menées au sein du Parlement durant l'année 2021,

considérant l'impact de la passation des épreuves certificatives sur l'état de stress des élèves, les familles et les équipes pédagogiques en fin d'année scolaire,

décide d'organiser des auditions relatives à la pertinence des EEC et l'effectivité de leur impact sur la réduction des inégalités scolaires, dans le cadre des travaux de la commission de l'Éducation,

demande au gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles:

d'évaluer de manière transparente et objective l'impact des évaluations certificatives externes sur le niveau des inégalités à l'école,

de mener également une évaluation de ces dispositifs afin d'objectiver la place qu'ils occupent sur le temps d'apprentissage, de valoriser et de respecter au mieux les spécificités pédagogiques des écoles, ainsi que de réduire l'arbitraire des corrections,

de supprimer l'épreuve du CEB à l'issue de l'enseignement primaire, conformément aux travaux du Pacte, dès lors que cette épreuve n'a plus de sens dans le cadre du déploiement du tronc commun jusqu'à la troisième année secondaire,

de préciser la trajectoire du gouvernement relative à l'organisation des autres épreuves externes certificatives ou non certificatives tout au long du tronc commun et au-delà,

de construire ses politiques publiques sur l'état actuel de la science.»

Le quatrième projet de motion, pure et simple, est signé par Mmes Cortisse et Vandorpe, et est libellé comme suit:

«Le Parlement de la Communauté française,

ayant entendu, en commission de l'Éducation, de l'Enseignement pour adultes, de la Promotion de Bruxelles et de la Recherche scientifique, la réponse de Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement de promotion sociale, à l'interpellation de M. Martin Casier, intitulée "Relèvement du seuil de réussite des épreuves externes à 60 %", à la question orale de M. Bruno Bauwens, intitulée "Élever le seuil de réussite de 50 à 60 %: une fausse bonne idée qui va créer 12 000 doubleurs en plus", et à la question orale de Mme Bénédicte Linard, intitulée "Évaluation des dispositifs d'évaluations externes",

passé à l'ordre du jour.»

4 Questions orales à Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes (article 82 du règlement)

4.1 Question de M. Guillaume Soupart, intitulée «Dispenses d'examens en fin d'année dans l'enseignement secondaire»

M. Guillaume Soupart (MR). – Madame la Ministre, certaines écoles secondaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles expérimentent depuis peu de nouvelles pratiques d'évaluation en fin d'année. Plusieurs établissements dans l'arrondissement de Mons-Borinage, comme l'Institut technique des Ursulines (ITU) à Mons ou l'École du Futur, ont instauré un système de dispense partielle ou totale d'examens de juin, sur la base du travail réalisé pendant l'année. D'autres, comme le

Collège Saint-Stanislas ou l'Institut communal d'enseignement secondaire (ICES) de Quaregnon, s'interrogent sur la pertinence de ce modèle.

L'objectif affiché est souvent de valoriser l'investissement des élèves tout au long de l'année et de mieux s'accorder avec les principes d'une évaluation continue. Cette initiative permet aussi d'avoir une réflexion collective sur l'évaluation en fin d'année, son impact sur les élèves, notamment les élèves en difficulté, et la manière d'assurer une certaine cohérence entre établissements.

À cet égard, la Déclaration de politique communautaire (DPC) insiste sur l'importance d'une évaluation formative et continue qui soit intégrée au parcours des élèves, avec un accompagnement personnalisé lorsque cela est nécessaire.

Toutefois, ce système crée de nombreux jours blancs à la fin de l'année scolaire pour les élèves qui sont bons tout au long de l'année, les autres récupérant des heures de cours ou passant des évaluations à ce moment-là. C'est donc finalement assez inégalitaire.

Madame la Ministre, disposez-vous à ce jour d'une vue d'ensemble des pratiques relatives aux dispenses d'examen dans les écoles secondaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles? Entendez-vous accompagner les équipes pédagogiques dans cette transition, afin d'encourager des pratiques cohérentes et équitables sur l'ensemble du territoire?

Surtout, une évaluation de ces pratiques est-elle envisagée à moyen terme ou à long terme, afin d'en mesurer les conséquences sur l'engagement des élèves et leur parcours scolaire, ainsi que sur leur éventuelle évolution dans l'enseignement supérieur?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Monsieur le Député, je reste favorable au maintien et au renforcement des évaluations externes certificatives. De cette manière, la valeur certificative du certificat d'études de base (CEB) dans le parcours commun est conservée.

En effet, l'évaluation demeure un acte pédagogique essentiel qui balise le parcours scolaire de façon progressive et qui permet à l'élève, à l'enseignant et aux parents d'objectiver les progrès en cours d'année à la fin d'une année scolaire ou d'un cycle ou, à l'inverse, d'identifier les difficultés auxquelles il convient de remédier. Le cas échéant, les besoins spécifiques doivent être identifiés pour y apporter une réponse différenciée.

Aujourd'hui, ce que le pouvoir régulateur demande à l'école, c'est permettre à chaque élève de progresser à son rythme dans l'appropriation des contenus d'apprentissage en appliquant des pratiques de différenciation et en pratiquant l'évaluation formative. L'évaluation formative, c'est une évaluation effectuée en cours d'apprentissage, qui vise à apprécier le progrès accompli par l'élève, à

mesurer ses acquis et à comprendre la nature des difficultés qu'il peut rencontrer. Elle a pour but de corriger, d'améliorer ou de réajuster le cheminement de l'élève face aux apprentissages et aux attendus visés. L'évaluation formative peut se fonder en partie sur l'autoévaluation.

Toute école dispose d'un projet d'école. Ce dernier définit les modalités via lesquelles chaque école instaure des pratiques de différenciation et autres évaluations formatives. Au contraire, l'évaluation sommative est l'ensemble des épreuves permettant aux enseignants d'établir un bilan des acquis des élèves par rapport aux attendus au terme d'une ou de plusieurs séquences d'apprentissage.

Actuellement, les évaluations autres que les évaluations externes certificatives, c'est-à-dire le CEB, le certificat d'études du premier degré de l'enseignement secondaire (CE1D) et le certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS), relèvent de la liberté pédagogique des pouvoirs organisateurs. Au sein de chaque établissement, le règlement des études ou le règlement d'ordre intérieur établit les modalités des évaluations internes que l'équipe éducative instaure, le nombre de périodes de bulletins sur l'année, l'évaluation par point ou par compétence, la création d'un système de dispense ou non à un examen selon les points obtenus par l'élève, l'organisation ou non d'un examen de passage, l'obligation de rédiger un travail de fin d'études, etc. Toutes ces modalités relèvent actuellement de la liberté pédagogique des pouvoirs organisateurs.

L'organisation ou non de sessions d'examens ou de bilans durant l'année, pour tous les cours ou pour certains cours uniquement relève aussi de la liberté pédagogique des pouvoirs organisateurs. De même, rien n'interdit à un pouvoir organisateur d'organiser une session d'examens à Noël ou des bilans avant les congés de détente (Carnaval), par exemple.

Si le Pacte pour un enseignement d'excellence prévoit un changement de paradigme en matière d'évaluation, en encourageant davantage les évaluations formatives par rapport aux évaluations sommatives, je reste néanmoins favorable au maintien des sessions d'examens à Noël et en fin d'année, parce qu'elles permettent de faire le point sur la matière acquise. Les sessions d'examens permettent aussi de détecter les difficultés chez certains élèves, et d'agir pour consolider les bases. Il reste que ces prérogatives appartiennent aux pouvoirs organisateurs.

Mon administration ne dispose pas d'un cadastre de ces pratiques, mais j'ai commandé une mission d'évaluation au Service général de l'inspection (SGI) visant à dresser un état des lieux dans les écoles de l'enseignement obligatoire et artistique. La mission du SGI liera ensuite ces pratiques à leurs conséquences sur le redoublement, à l'impact des évaluations formatives et des évaluations sommatives sur la réussite des élèves, ainsi que des différents temps d'évaluation sur la réussite des élèves. Ce rapport me sera transmis en décembre 2025.

Entre-temps, un guide pour une évaluation au service des apprentissages a récemment été transmis aux écoles fondamentales. Il pose des balises en matière d'évaluation. Pour autant, cette brochure définit également la place des évaluations sommatives.

Depuis la crise sanitaire et avec la réforme des rythmes scolaires, et plus encore avec la réduction prochaine du nombre de jours blancs dans l'enseignement secondaire, beaucoup d'établissements ont décidé de ne plus organiser de session d'examens à Noël ou en juin, en privilégiant l'évaluation continue et en consacrant les derniers jours qui précèdent le congé à des apprentissages.

En supprimant les examens de Noël, on gagne du temps pour des évaluations formatives et pour la consolidation et le dépassement des connaissances. Néanmoins, je reste convaincue qu'une mémorisation ou un exercice évalués constituent également des apprentissages. Ils fixent des objectifs et des échéances de travail aux élèves.

Enfin, chaque établissement scolaire doit faire le point sur son contrat d'objectifs, et ce, lors des évaluations intermédiaire et finale du contrat, sur les dispositifs qui sont mis en place pour l'accompagnement personnalisé, ainsi que sur l'évaluation (sommative ou formative). Les établissements qui enregistreraient un taux de réussite trop faible aux épreuves externes peuvent faire l'objet d'un suivi particulier.

Par ailleurs, une attention particulière a déjà été apportée aux apprentissages de base, et dès lors, aux pratiques d'évaluation lors de la contractualisation entre chaque réseau d'enseignement et la Fédération Wallonie-Bruxelles pour 2025-2026.

Les fédérations de pouvoirs organisateurs s'engagent à soutenir et à accompagner leurs écoles via leur conseiller au soutien et à l'accompagnement.

Cette année, nous avons ainsi demandé à chaque fédération de pouvoirs organisateurs et à Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) d'aider les écoles à préparer le futur test CLE (calculer, lire et écrire), mais aussi à utiliser les épreuves et leurs résultats au bénéfice des élèves qui présenteraient des difficultés.

M. Guillaume Soupart (MR). – En effet, Madame la Ministre, il est important de trouver un équilibre entre la formation continue, les évaluations et les épreuves certificatives. Selon moi, il est essentiel de conserver des épreuves sommatives afin de vérifier que les connaissances sont acquises sur du long terme. Apprendre consiste aussi à être en mesure de restituer des savoirs et des compétences plusieurs mois après les avoir vus en cours et après qu'ils ont déjà fait l'objet de tests.

Je suis bien évidemment attaché à la liberté pédagogique, mais il me semble pertinent d'évaluer le système qui semble s'installer et se renforcer dans notre enseignement depuis la crise sanitaire de la Covid-19. Il est important de procéder à

son évaluation, d'autant plus qu'il vient amplifier la problématique des «jours blancs».

4.2 Question de M. Nicolas Janssen, intitulée «Concertation autour de l'organisation des épreuves certificatives externes pour les élèves à besoins spécifiques»

M. Nicolas Janssen (MR). – Aujourd'hui, les épreuves certificatives externes – certificat d'études de base (CEB), certificat d'études du premier degré de l'enseignement secondaire (CE1D) et certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS) – sont disponibles en plusieurs formats: papier adapté, braille, version numérique. Cette diversification est un progrès notable en matière d'inclusion scolaire.

Cependant, certaines informations remontant du terrain font état de difficultés lors de l'organisation de ces épreuves pour les élèves à besoins spécifiques, situation qui peut générer du stress. Si les circulaires précisent chaque année les aménagements acceptés et permettent également d'en solliciter d'autres auprès de la Fédération Wallonie-Bruxelles, leur élaboration semble encore se faire sans une concertation systématique avec les opérateurs de terrain, notamment les associations spécialisées ou les fédérations de parents.

Par exemple, experte reconnue en outils numériques compensatoires, l'Association belge de parents et professionnels pour les enfants en difficulté d'apprentissage (APEDA) a récemment exprimé son souhait de collaborer avec la Fédération Wallonie-Bruxelles afin d'améliorer l'adéquation des supports numériques proposés.

Madame la Ministre, envisagez-vous la possibilité de créer un groupe de travail associant ces opérateurs spécialisés afin de coconstruire les adaptations des épreuves certificatives? Ne serait-il pas opportun de plus s'appuyer sur les expertises disponibles pour garantir que les outils numériques soient pleinement adaptés et inclusifs pour tous les élèves concernés?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Depuis plus de dix ans, les épreuves externes certificatives font l'objet d'adaptations spécifiques, qu'il s'agisse de versions papier adaptées, de supports en braille ou d'épreuves informatisées. Ces formats diversifiés sont élaborés en concertation avec des professionnels du handicap et des troubles d'apprentissage, qui accompagnent quotidiennement les élèves sur le terrain. Le retour concret sur des aspects tels que la mise en page, la présentation visuelle ou la lisibilité, nourrit directement les adaptations mises en œuvre.

Une version PDF informatisée des épreuves est systématiquement proposée et son usage peut être préparé par les élèves qui peuvent consulter l'épreuve de l'année précédente, disponible à des fins d'entraînement. Une version papier reste

néanmoins toujours accessible, en complément, pour éviter toute difficulté technique le jour de l'examen.

La circulaire annuelle relative aux épreuves est systématiquement soumise pour relecture concertée par mon administration aux représentants d'associations de parents et à Unia, le Centre interfédéral pour l'égalité des chances. Ces échanges permettent chaque année d'affiner les consignes, d'identifier les aménagements raisonnables qui peuvent être généralisés et de mieux encadrer les demandes de dérogation individuelle.

Monsieur le Député, je prends bonne note de votre proposition visant à renforcer la concertation. Je rappelle que des échanges ont déjà eu lieu entre mon administration, les représentants des pôles, les associations de parents et les opérateurs spécialisés. Ces échanges permettent d'être à l'écoute des demandes du terrain, d'améliorer chaque année la circulaire dans la standardisation de certains aménagements et de répondre au mieux aux demandes de dérogation individuelle que nous recevons des parents et des directions, le tout en respectant l'évaluation des compétences visées.

Il me semble essentiel de rappeler que les épreuves externes certificatives visent à vérifier l'acquisition d'un socle commun de compétences attendues par tous les élèves en fin de cycle. Les aménagements raisonnables ont précisément pour fonction de compenser les obstacles liés au handicap ou aux troubles d'apprentissage, sans pour autant remettre en cause les exigences de fond attachées à la certification. Et c'est à ce fragile équilibre que nous devons veiller. D'un côté, garantir l'équité et l'accessibilité et, de l'autre, préserver la valeur du certificat et la comparabilité des épreuves pour l'ensemble des élèves.

M. Nicolas Janssen (MR). – Madame la Ministre, je vous remercie pour votre ouverture à envisager certaines formes de concertation.

4.3 Question de M. Nicolas Janssen, intitulée «Recommandation du Comité des droits des personnes handicapées pour un enseignement plus inclusif»

M. Nicolas Janssen (MR). – En mars 2024, la Belgique a fait l'objet d'un examen par le Comité des droits des personnes handicapées des Nations unies. Cet examen portait sur la mise en œuvre de la Convention relative aux droits des personnes handicapées par la Belgique. Parmi les actions demandées par le Comité des droits des personnes handicapées à nos autorités figure notamment celle d'«élaborer un plan de transition de l'enseignement spécialisé vers un enseignement plus inclusif avec le soutien nécessaire, une formation du personnel et des méthodes pédagogiques adaptées.»

Madame la Ministre, quel suivi concret assurez-vous à la recommandation visant, comme déjà formulé il y a dix ans, un plan de transition clair pour passer d'un système dual – enseignement ordinaire *versus* enseignement spécialisé – vers un

modèle inclusif? Cela comprend la réallocation des ressources du secteur spécialisé vers le secteur ordinaire, la formation des enseignants et la consultation des personnes concernées. Par ailleurs, dans le cadre de la mise en œuvre des pôles territoriaux, prévoyez-vous de consulter les familles et de leur demander leur avis sur cette réforme importante?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – En mars 2024, la Belgique a en effet été auditionnée par le Comité des droits des personnes handicapées des Nations unies. Cet examen a permis de faire le point sur la mise en œuvre de la Convention des Nations unies du 12 décembre 2006 relative aux droits des personnes handicapées, que notre pays a ratifiée en 2009. Une des recommandations adoptées à cette occasion invite les autorités à élaborer un plan de transition de l'enseignement spécialisé vers un enseignement plus inclusif, avec les soutiens nécessaires, avec une formation adaptée du personnel et avec des méthodes pédagogiques inclusives.

Cette transition est déjà amorcée en Fédération Wallonie-Bruxelles. Le développement progressif des pôles territoriaux en constitue une étape structurante: il s'agit de sortir d'une logique fondée seulement sur des demandes individuelles d'intégration pour aller vers un accompagnement collectif plus structuré et mieux réparti sur le territoire.

Au-delà de ce premier jalon, le passage à un système plus inclusif appelle une réflexion systémique touchant à l'organisation des réseaux d'enseignement, à la formation initiale et continue des enseignants, aux pratiques pédagogiques, et à la gouvernance du système. Cette réflexion est déjà engagée et se poursuivra dès la rentrée.

L'évaluation, en cours, du dispositif des pôles territoriaux en cours vise à analyser en profondeur l'efficacité du système instauré depuis 2021. Elle repose sur une méthodologie plurielle – système de surveillance, enquête de terrain et analyse législative – et permettra ainsi d'objectiver les forces et les limites du dispositif ainsi que les leviers pour l'améliorer. Elle nourrira un avant-projet de décret complémentaire qui sera élaboré dès la rentrée.

Cette révision législative s'inscrira également dans le prolongement de l'arrêt n° 85/2023 du 14 décembre 2023 de la Cour constitutionnelle, qui impose de revoir les modalités actuelles de financement jugées discriminatoires, en particulier pour les élèves à déficience sensorimotrice, tout en veillant à garantir une équité de traitement pour les élèves présentant un handicap intellectuel. En parallèle et en cohérence avec la Déclaration de politique communautaire (DPC), ce travail poursuivra un objectif clair: renforcer l'efficacité, la lisibilité et l'équité du dispositif des pôles territoriaux, au service d'un accompagnement mieux structuré et plus accessible à l'ensemble des élèves à besoins spécifiques.

Pour rappel, cette évaluation associe plusieurs volets: les rapports d'évaluation des années 2022-2023 et 2023-2024, une enquête en ligne menée cette année auprès des écoles ordinaires et spécialisées, une mission d'enquête de terrain conduite par le Service général de l'inspection (SGI) ainsi qu'une analyse du cadre décréteil. Cette évaluation a été validée le 26 mars dernier par le Comité de concertation du Pacte d'excellence.

À propos de la place accordée aux familles dans ce processus, j'estime votre question légitime, Monsieur le Député. Je partage l'importance de garantir la participation des parents à une réforme qui touche de près le parcours de leurs enfants. Même si cette méthodologie ne prévoit pas à ce stade une consultation directe des familles, leur point de vue est intégré par d'autres canaux. Le cadre légal prévoit en effet la consultation du Conseil général de l'enseignement spécialisé où siègent des représentants des associations de parents. Cette participation structurelle garantit une prise en compte des réalités vécues par les familles, tout en assurant la cohérence et la rigueur du processus d'évaluation.

Par ailleurs, les recours introduits par les parents dans le cadre des conciliations représentent aussi une source précieuse d'information sur les difficultés rencontrées sur le terrain, notamment en matière d'inclusion, et nourrissent utilement la réflexion. À ce titre, le futur avant-projet de décret sera obligatoirement soumis au Conseil consultatif des personnes en situation de handicap, ce qui permettra une consultation formalisée des personnes concernées par le biais de leurs représentants associatifs. Ce travail s'inscrit pleinement dans les recommandations du Comité des droits des personnes handicapées.

Enfin, je souligne que la réforme s'inscrit dans notre volonté de répondre aux recommandations du Comité des droits des personnes handicapées des Nations Unies, en construisant un modèle d'écoles inclusives fondées sur une redistribution stratégique des moyens, une formation renforcée des équipes éducatives et des pratiques pédagogiques adaptées à la diversité des élèves, mais aussi un élargissement du cadre de concertation. Ce travail se déploie notamment à travers les échanges menés au sein du Conseil consultatif des personnes en situation de handicap auxquels participe mon cabinet en lien étroit avec le cabinet du ministre Coppieters.

Mon ambition est claire: il s'agit de faire évoluer notre système éducatif pour l'adapter aux besoins des élèves en lui accordant les soutiens nécessaires. Cette ambition ne se décrète pas: elle se construit pas à pas dans le dialogue, la rigueur et le respect de nos engagements internationaux, avec des acteurs de première ligne.

M. Nicolas Janssen (MR). – Je vous remercie, Madame la Ministre, pour l'ensemble de ces éléments de réponse, comme toujours très complets. J'ai une réaction, simplement, sur la place des familles dans la réforme. J'ai bien entendu qu'il n'y avait pas de consultation prévue, mais qu'elle était toutefois réalisée de

manière indirecte. J'imagine que certaines familles peuvent souffrir du fait qu'elles ne se sentent pas directement consultées. Ne serait-il pas, dès lors, nécessaire d'envisager cette consultation directe?

4.4 Question de M. Loïc Jacob, intitulée «Formation en batellerie»

M. Loïc Jacob (Les Engagés). – Madame la Ministre, je vous ai déjà interrogée sur ce sujet le 6 janvier dernier, mais, rassurez-vous, j'interroge aussi les ministres wallons François Desquesnes et Pierre-Yves Jeholet, car cette thématique est importante au vu du contexte européen de pénurie de main-d'œuvre qualifiée dans le secteur de la navigation. Nous disposons d'un fleuron de la formation en batellerie. L'École polytechnique de Huy fait un travail remarquable, mais qui, pour donner son plein potentiel, doit encore pouvoir lever quelques freins.

J'ai appris qu'un groupe de travail, composé de représentants du cabinet de MM. Desquesnes et Jeholet, ainsi que de représentants du secteur de la navigation et de l'École polytechnique de Huy avait été créé, mais, j'aimerais vous interroger sur trois freins qui, selon moi, relèvent plutôt de vos compétences, mais, à vous de me le confirmer.

Le premier frein évoqué par le groupe de travail cité est celui de l'impact de la réforme du parcours d'enseignement qualifiant (PEQ) sur l'obtention de la fonction de matelot. Avant cette réforme, les élèves s'inscrivaient en troisième et puis en quatrième année, et obtenaient leur diplôme de matelot si tout allait bien. Ensuite, après ils s'inscrivaient en cinquième et sixième année et obtenaient leur diplôme de batelier. Actuellement, avec la réforme, ils doivent toujours faire la troisième et la quatrième année pour être matelot, mais doivent recommencer en quatrième et puis doivent suivre la cinquième et la sixième pour être batelier. Vous comprenez bien qu'ils ne le font pas! Soit ils font la quatrième, la cinquième et la sixième, soit la troisième, quatrième, cinquième et sixième, mais ils ne font pas les deux années de matelot. Or cela pose un problème pour leur carrière professionnelle par la suite, car ils n'ont pas ce diplôme.

L'école propose de revoir le schéma et d'intégrer le diplôme de matelot dans le *continuum* troisième, quatrième, cinquième et sixième année sans remettre en cause les objectifs à atteindre. Avez-vous déjà évoqué le sujet avec l'École polytechnique de Huy? Quelle est votre position sur ce premier frein?

Le deuxième frein concerne les stages en Flandre. Faute de places en Wallonie, de nombreux élèves effectuent leur stage en Flandre. Mais, des différences de régime – pas de stages pendant les vacances, conditions financières différentes, etc. – compliquent leur organisation. Un accord de coopération entre la Fédération Wallonie-Bruxelles et la Flandre ne permettrait-il pas d'harmoniser les modalités des stages?

Enfin, le troisième frein concerne les perspectives liées à l'allongement du tronc commun. En effet, la formation en batellerie démarre aujourd'hui en troisième année secondaire. Dans le cadre de la mise en œuvre du tronc commun jusqu'à la fin de la troisième année, quelles sont les perspectives pour cette filière spécifique? À quelles échéances les équipes de terrain peuvent-elles avoir des informations complémentaires à celles dont elles disposent aujourd'hui?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Monsieur le Député, l'École polytechnique de Huy est effectivement, à ce jour, la seule école d'enseignement obligatoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles à proposer les formations de matelot et de batelier. Pour rappel, la formation de matelot est spécifique à l'enseignement en alternance et est organisée aux deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire professionnel, sans être structurée par année scolaire. Il est donc erroné de parler de troisième année ou de quatrième année en faisant référence à cette formation.

De plus, l'année de formation peut se dérouler conformément au calendrier scolaire ou selon d'autres modalités. La durée de la formation de matelot peut être adaptée et n'est donc pas nécessairement fixée à deux ans. En effet, le pouvoir organisateur dispose d'une certaine latitude pour déterminer la durée de la formation en fonction des besoins et des spécificités pédagogiques. Les conditions d'admission pour les élèves mineurs sont liées aux critères d'âge; un élève souhaitant s'inscrire dans la formation de matelot doit être âgé de 16 ans accomplis ou de 15 ans accomplis s'il a suivi au moins les deux premières années de l'enseignement secondaire de plein exercice. L'organisation de l'enseignement secondaire n'a donc que très peu d'influence sur les conditions d'admission et d'organisation de cette formation.

La formation de batelier, quant à elle, est organisée par l'enseignement secondaire professionnel. Elle est structurée en années scolaires et est organisée en quatrième, cinquième et sixième années. La législation en vigueur relative à la sanction des études permet aux élèves de moduler leur parcours et de suivre une seule de ces deux formations, ou de combiner les deux, s'ils le souhaitent.

Dans la deuxième hypothèse, plusieurs possibilités existent. Un élève ayant suivi pendant au moins une année scolaire une formation en alternance selon l'article 45 peut se voir délivrer par le conseil de classe une attestation de réinsertion. En fonction de la décision du conseil de classe, il sera alors admis en quatrième ou cinquième année de l'enseignement professionnel et, dans le cas qui nous occupe, il pourra donc rejoindre l'option batelier après une année de formation de matelot. Un élève peut également suivre jusqu'au terme sa formation de matelot avant de s'orienter vers la formation de batelier, pour autant que le conseil de classe le juge apte à poursuivre ses études dans une formation selon l'article 49 et lui délivre une attestation de réinsertion. Sur la base de celle-ci, l'élève sera admis

en quatrième année, ou directement en cinquième année. En fonction de la situation personnelle et du passé scolaire de chaque élève, certains parcours sont à privilégier. Il convient toutefois de retenir que l'élève qui souhaite obtenir les certificats de qualification de matelot ou de batelier ne doit pas nécessairement suivre cinq années de formation.

De son côté, la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) est consciente des spécificités de ces formations et des démarches de clarification ont été entreprises auprès de la Direction de la réglementation et du contrôle des voies hydrauliques du Service public de Wallonie (SPW). Il ressort de ces échanges qu'une personne titulaire de la qualification de conducteur de bateau, délivrée au terme de la formation de batelier, est habilitée à exercer des fonctions de niveau inférieur, telles que celles de matelot. En effet, les compétences liées au métier de matelot sont incluses dans le champ de maîtrise du conducteur de bateau. Selon l'analyse des experts en voies navigables intérieures, il convient toutefois de noter que, dans les faits, il est peu probable qu'un tel diplômé exerce une fonction élémentaire dans la mesure où les profils qualifiés en conduite de bateau sont actuellement très recherchés sur le marché de l'emploi. Par conséquent, il n'est pas très utile pour un élève d'obtenir les deux certificats de qualification.

Enfin, les formations précitées sont uniquement organisées dans l'enseignement en alternance par le centre d'éducation et de formation en alternance (CEFA) de Huy. Les activités de formation par le travail en entreprise font intégralement partie de la formation grâce à la convention de mobilité interrégionale conclue en 2022 entre le «*Departement werk & sociale economie*» flamand et l'Office francophone de la formation en alternance (OFFA). Les apprenants scolarisés dans un CEFA situé en Wallonie ou en Région Bruxelles-Capitale ont la possibilité d'effectuer leur formation par un travail en entreprise en Flandre. Cette convention vise notamment à renforcer la sécurité juridique et la mobilité interrégionale des élèves suivant un cours en alternance. Les élèves inscrits dans les formations de matelot et de batelier sont ainsi loin d'être les seuls à effectuer leur formation en entreprise en Région flamande. Je vous remercie de votre question qui a permis de mettre en lumière une très belle option de l'enseignement en alternance.

M. Loïc Jacob (Les Engagés). – Je vous remercie, Madame la Ministre, pour l'ensemble des éléments très précis qui nous permettent de faire le point sur ces deux formations. Je ne suis pas expert dans la discipline, je rapporte donc ce que j'ai entendu en dialoguant avec les enseignants. J'entends que les établissements ont les latitudes nécessaires pour organiser les choses de la manière la plus pertinente pour la formation de matelot, et qu'il y a un dialogue avec l'administration, de même qu'un cadre pour les stages en Flandre.

Par ailleurs, vous avez raison; quand on est batelier, on est *de facto* matelot. Mais ce qui se passe en réalité est que certains élèves commencent à travailler avant d'être bateliers. Ils auraient donc besoin du diplôme de matelot pour être

reconnus. Et c'est là que l'école doit pouvoir organiser les choses dans les latitudes que vous avez précisées.

4.5 Question de M. Guillaume Soupart, intitulée «Réduction des activités pédagogiques dans les écoles à cause de la gratuité scolaire»

M. Guillaume Soupart (MR). – Madame la Ministre, depuis plusieurs années, des mesures sont prises pour limiter les frais demandés aux parents dans l'enseignement obligatoire. Cela concerne notamment les fournitures scolaires, les sorties scolaires ou encore certaines activités pédagogiques.

Cependant, de plus en plus d'écoles signalent des difficultés. Elles affirment ne plus pouvoir organiser certaines activités, même simples, car il n'est plus permis de demander une contribution aux parents, même volontaire, ce qui limite parfois fortement la créativité des équipes pédagogiques et l'ouverture de l'école vers l'extérieur. Des spectacles, visites et projets concrets sont annulés ou allégés, ce qui affecte directement la qualité de vie à l'école, en particulier dans les classes où les activités de ce type jouent un rôle important pour accrocher les élèves.

Dans le budget ajusté de 2025, la distribution gratuite de fournitures ne sera pas étendue aux élèves de quatrième année primaire. La Déclaration de politique communautaire (DPC) prévoit d'ailleurs une évaluation de ces mesures et une enquête sur le coût des sorties scolaires.

Madame la Ministre, quels constats tirez-vous actuellement de la mise en œuvre des règles de gratuité dans les écoles fondamentales? Quelle marge les équipes pédagogiques ont-elles encore pour proposer des activités avec l'accord des parents? Comment cette évaluation sera-t-elle menée, avec quels acteurs et dans quels délais?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – La législation relative à la gratuité d'accès à l'enseignement obligatoire autorise les écoles fondamentales à demander une participation financière aux parents d'élèves pour couvrir l'accès et le déplacement aux activités sportives et culturelles, et aux séjours pédagogiques avec nuitée.

À ce jour, aucun plafond n'a été fixé pour ces frais scolaires, dans l'enseignement tant primaire que secondaire. Les écoles sont donc libres de les facturer aux parents sans limites précises, tout en restant attentives à ce que des éléments financiers n'entravent pas la participation de certains élèves et ne déclenchent pas d'exclusions.

Les parents d'élèves qui n'auraient pas les moyens financiers pour assumer ces frais doivent pouvoir bénéficier d'un système solidaire créé par l'école. Les

dotations et les subventions complémentaires dédiées à la gratuité de l'enseignement jusqu'en troisième primaire peuvent d'ailleurs être utilisées à cette fin.

Toutes ces activités doivent évidemment présenter un intérêt pédagogique. J'ai également demandé au Service général de l'inspection (SGI) d'effectuer, dès l'année prochaine, une mission d'évaluation sur la pertinence des coûts des frais de séjour, parallèlement à l'enquête prévue dans la DPC associant l'ensemble des personnes et des secteurs concernés sur le coût des voyages et des sorties scolaires.

M. Guillaume Soupert (MR). – Il faut effectivement que ces activités possèdent un intérêt pédagogique. Le problème est que, sur le terrain, la gratuité génère toujours de l'incompréhension dans certaines écoles, amenant certains parents à penser qu'ils ne doivent plus forcément payer pour les activités. Partant, les écoles, les directions et les équipes pédagogiques n'osent plus rien organiser. Il conviendra donc d'évaluer et de cibler la gratuité pour faire en sorte que les moyens dégagés à cette fin soient utilisés pour aider les enfants et les familles qui sont réellement dans le besoin, et qu'elle ne compromette pas des activités pédagogiques qui pourraient avoir lieu pour d'autres enfants dont les parents ne font pas face à des difficultés financières.

4.6 Question de M. Ersel Kaynak, intitulée «Télescope Einstein: quelles opportunités pour les filières qualifiantes?»

4.7 Question de Mme Stéphanie Cortisse, intitulée «Task force dédiée au Télescope Einstein et enseignement»

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

M. Ersel Kaynak (PS). – Le projet d'implantation du Télescope Einstein à l'Est de notre Communauté constitue une avancée scientifique majeure à l'échelle européenne. Mais au-delà de l'aspect purement scientifique et académique, ce projet représente aussi une opportunité économique et sociale considérable pour toute une région. On estime que près de 50 % du chiffre d'affaires généré par ce projet sera réalisé dans un rayon de 50 kilomètres autour du site, ce qui laisse entrevoir un impact régional direct, notamment en termes d'emplois.

La phase de construction mobilisera de nombreuses entreprises dans les domaines de la construction, de la logistique, de l'énergie, de l'informatique, et ce, avec une exigence forte sur le plan de la durabilité. Cette dynamique nécessitera une main-d'œuvre qualifiée, immédiatement opérationnelle, comme celle que forment justement nos filières qualifiantes. Ces jeunes, qui s'orientent vers des métiers manuels, techniques, technologiques, sont un maillon essentiel pour garantir la réussite de ce projet. À plus long terme, l'entretien et la maintenance des installations solliciteront également des compétences spécifiques, notamment en informatique et en logistique durable. Pourtant, à ce stade, ces retombées ne sont ni

pleinement identifiées ni mises en valeur dans le cadre de nos politiques éducatives, en particulier en ce qui concerne l'enseignement qualifiant.

Madame la Ministre, avez-vous été sensibilisée à l'opportunité que représente ce projet pour le développement et la valorisation de l'enseignement qualifiant en Fédération Wallonie-Bruxelles? Des concertations sont-elles déjà en cours avec les opérateurs économiques et les instances chargées du projet Einstein pour anticiper les besoins en compétences? Comment garantir que les jeunes formés aujourd'hui dans nos écoles qualifiantes puissent demain être pleinement partie prenante de ce projet d'envergure?

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Madame la Ministre, nous sommes plusieurs députés à avoir récemment abordé le projet du Télescope Einstein en conférence des bourgmestres de l'arrondissement de Verviers. C'est la raison pour laquelle nous vous interrogeons aujourd'hui à ce sujet.

Le Télescope Einstein est un projet d'infrastructure scientifique européenne de premier plan consacrée à l'observation des ondes gravitationnelles. Il pourrait prochainement être implanté dans l'Euregio Meuse-Rhin, au sein de plusieurs communes de l'arrondissement de Verviers. Soutenu par l'Union européenne et porté par plus de 1 900 scientifiques, ce projet devrait générer des retombées économiques, technologiques et industrielles majeures dans notre pays.

Le 3 juillet dernier, sur proposition du ministre-président Adrien Dolimont et du ministre de l'Économie Pierre-Yves Jeholet, le gouvernement wallon a annoncé la mise sur pied d'une *task force* dédiée au Télescope Einstein dont le Groupement de redéploiement économique de la province de Liège (GRE Liège) est chargé de la coordination. Cette structure transversale réunit les forces vives de la région autour de six axes stratégiques, dont l'excellence scientifique et technologique, notamment dans les domaines de l'aéronautique, l'optique, la cryogénie ou encore la technologie du vide.

Ce projet représente un levier unique pour l'enseignement et l'orientation des jeunes vers les filières STIM (science, technologie, ingénierie et mathématiques). Le projet mobilise déjà de nombreuses compétences en physique fondamentale, en cryogénie, en intelligence artificielle (IA), en techniques de construction souterraine, en durabilité, en optique avancée, en logistique et en modélisation 3D. Il devrait générer des centaines d'emplois directs et indirects dans des domaines de haute technologie. Dans cette perspective, il est essentiel d'anticiper la formation des futurs talents locaux qui pourront contribuer au développement du projet, voire intégrer les nouvelles activités qu'il générera.

Madame la Ministre, vos services sont-ils associés aux réflexions de la *task force* wallonne, en vue d'associer les acteurs de l'enseignement à ces nouvelles opportunités? Un dispositif est-il prévu afin de sensibiliser les écoles – en particulier

celles proches de la zone d'implantation – aux défis que pose ce projet d'envergure?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Ce projet d'implantation du Téléscope Einstein dans l'Euregio Meuse-Rhin est effectivement porteur d'un potentiel scientifique exceptionnel. À l'opposé du modèle d'accélérateur de particules tel que celui dont dispose l'Organisation européenne pour la recherche nucléaire (CERN), il s'agit d'un équipement souterrain destiné à l'observation des ondes gravitationnelles. Celui-ci représente un impact économique et social considérable à l'échelle de notre région et bien au-delà.

À ce stade du projet, la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) de la Fédération Wallonie-Bruxelles n'a pas encore été formellement associée aux réflexions de la *task force* wallonne en charge. Cela étant, je suis attentive à ce projet que je connais bien pour avoir assuré un premier suivi du dossier durant la législature précédente, en tant que ministre de la Recherche. Je reste mobilisée pour que les défis éducatifs et de formation soient, dès que possible, pleinement intégrés à l'ordre du jour des concertations organisées avec les acteurs économiques et institutionnels impliqués. Ce projet présente une opportunité précieuse pour susciter des vocations dans les filières scientifiques et techniques, mais aussi pour rapprocher les jeunes des réalités des carrières STIM. Même si la décision européenne concernant le site d'implantation du télescope n'est pas attendue avant la fin de l'année 2026 – avec un démarrage des travaux prévus au plus tôt en 2028 –, la Fédération Wallonie-Bruxelles œuvre activement à l'initiation aux STIM, et ce, dès le plus jeune âge.

À titre d'exemple, plusieurs initiatives ont déjà été prises. Mise à disposition par le Service général du numérique éducatif (SGNE), la plateforme e-classe offre aux enseignants des ressources pédagogiques clé en main pour organiser des activités scientifiques et techniques adaptées à tous les niveaux. Le programme «Sciences et enseignement» animé par la DGEO centralise des outils, des appels à projets et un centre d'appels. Il développe des partenariats avec l'Agence spatiale européenne (ESA), l'Observatoire de l'Université de Liège (ULiège) ou encore le Centre de culture scientifique de l'Université libre de Bruxelles (ULB). Enfin, depuis 2007, 30 centres de technologie avancée (CTA) maillent le territoire, dont neuf sont spécifiquement tournés vers les STIM.

Ces CTA jouent un rôle central pour sensibiliser les jeunes, former les enseignants et faire le lien avec les besoins du tissu économique local. Nous encourageons aussi les écoles à organiser des visites pédagogiques ou à nouer des partenariats locaux, y compris avec les projets émergents comme le Téléscope Einstein, en particulier pour les établissements situés à proximité du site pressenti. La phase de construction du télescope et, ensuite, sa maintenance pendant plusieurs décennies mobiliseront une large diversité de profils techniques et scientifiques: génie civil,

géotechnique, cryogénie, technologie du vide ou du froid, logistique, informatique, etc. Cela montre à quel point l'enseignement qualifiant, souvent trop peu valorisé, sera au cœur de ce projet.

Il est essentiel que les jeunes qui s'engagent aujourd'hui dans ces filières puissent être demain les techniciens, les ingénieurs, les opérateurs de maintenance ou les coordinateurs logistiques du Télescope Einstein. C'est pourquoi nous encourageons le développement d'un dialogue renforcé entre les écoles, les opérateurs de formation, les CTA, les acteurs de l'enseignement supérieur et les porteurs du projet.

En ce sens, le Télescope Einstein illustre parfaitement l'intérêt de l'approche STIM qui dépasse les seules compétences scientifiques et techniques en intégrant les dimensions éthiques, créatives et interdisciplinaires. Cette approche pédagogique que nous promovons dans les écoles favorise aussi le développement de compétences transversales comme la collaboration, la pensée critique, la créativité ou encore la résolution de problèmes complexes.

Notre Fédération est mobilisée pour encourager l'éveil scientifique et technologique des jeunes. Lorsque les contours du projet se préciseront, nous serons prêts à intensifier nos actions, adapter nos référentiels et renforcer les collaborations. Nous voulons garantir que notre enseignement – en ce compris l'enseignement qualifiant – se positionne bien en tant qu'acteur central dans la réussite de cette infrastructure européenne d'envergure.

M. Ersel Kaynak (PS). – Madame la Ministre, comme vous l'avez signalé, aucune décision n'a été prise par rapport à l'implantation de ce site. C'est pour bientôt, puisque l'on évoque 2026. Le fait que la Fédération Wallonie-Bruxelles, le monde académique et le monde scolaire soient associés au projet dans le cadre de la formation du personnel qui sera chargé de la mise en œuvre et surtout de la gestion du site est de nature à renforcer la candidature belge pour ce projet. En effet, nous parlons tout de même d'activités qui vont s'étendre de 2035 à 2085.

Si nous en avons eu une présentation en tant que députés, il vaudrait la peine que les jeunes soient sensibilisés à cette technologie particulièrement innovante, propice à leur donner le goût des métiers scientifiques, dans une région où le taux de chômage est important. Il s'agit là de débouchés concrets qui permettraient à toute une série de personnes de trouver un emploi stable, de bonne qualité et à proximité immédiate.

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Madame la Ministre, je vous remercie pour votre enthousiasme à l'égard de ce sujet que vous connaissez effectivement bien, ayant été ministre de la Recherche durant la précédente législature. Le projet dont il est ici question est une véritable opportunité d'un point de vue tant économique que scientifique, mais aussi sur le plan de l'enseignement, en particulier

l'enseignement qualifiant. C'est un bel exemple pour attirer les jeunes vers les filières STIM.

Nous devons anticiper cette occasion et être au rendez-vous; je ne manquerai donc pas de transmettre votre réponse à mes collègues de la Conférence des bourgmestres de l'arrondissement de Verviers, mais aussi au GRE Liège et aux ministres wallons.

4.8 Question de M. Ersel Kaynak, intitulée «Fonctions activables dans le cadre du dispositif d'accompagnement personnalisé»

M. Ersel Kaynak (PS). – Madame la Ministre, votre administration a publié la circulaire de rentrée 2024-2025 pour l'enseignement fondamental le vendredi 4 juillet dernier, alors que vous aviez annoncé une circulaire spécifiquement dédiée au tronc commun pour le 30 juin. La circulaire du 4 juillet de rentrée reprend les principales informations relatives au tronc commun, en ce compris la poursuite de l'accompagnement personnalisé en sixième année primaire.

Le dispositif décrit correspond aux modalités votées sous la précédente législature, sans budget supplémentaire. Il y a toutefois une exception notable: il sera désormais possible d'activer la fonction de professeur d'éducation physique et sportive dans les périodes d'accompagnement personnalisé. Cette possibilité n'avait pas été retenue dans le décret du 20 juillet 2022, l'ensemble des fonctions activables ayant été soumises à la négociation officielle des acteurs de l'enseignement.

Bien que la circulaire de rentrée contienne des dispositions conditionnées à l'adoption de l'avant-projet de décret relatif à la mise en œuvre du tronc commun en sixième année primaire, cette manière de communiquer sur une modification aussi substantielle a de quoi étonner, d'autant plus que ce texte n'a fait l'objet ni d'une première lecture au gouvernement ni d'une concertation formelle avec les partenaires sociaux.

Cette modification a-t-elle été concertée informellement avec les acteurs de l'enseignement? Quelles sont leurs réactions sur la question? Comment motivez-vous la décision d'intégrer la fonction de professeur d'éducation physique et sportive dans le dispositif d'accompagnement personnalisé?

Enfin, l'élargissement des fonctions activables dans les périodes d'accompagnement personnalisé préfigure-t-il le dispositif qui sera développé dans le degré secondaire inférieur en raison de l'arrivée du tronc commun? Quels seront les contours de ce dispositif dans les trois dernières années du nouveau parcours d'apprentissage des élèves? Quel budget sera-t-il dédié à son implémentation?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Monsieur le Député, la circulaire 9541 relative à l'organisation de l'enseignement fondamental ordinaire

2025-2026 a été publiée le 4 juillet dernier. Elle regroupe les principales consignes destinées aux écoles fondamentales, y compris celles concernant le tronc commun. C'est un choix assumé dans un souci de lisibilité et de simplification administrative. Je sais que certains auraient préféré un document spécifique relatif au tronc commun. C'est une remarque que j'entends. Je suis ouverte à la rédaction d'une circulaire plus ciblée qui permettrait d'accompagner plus efficacement les opérateurs.

Monsieur le Député, s'agissant de la nouveauté que vous abordez, à savoir la possibilité de recourir à un maître en éducation physique dans les périodes d'accompagnement personnalisé, je confirme qu'il s'agit d'une disposition précisée dans l'avant-projet de décret portant diverses mesures relatives à la mise en œuvre du tronc commun en sixième année de l'enseignement primaire qui sera soumis en première lecture au gouvernement le 18 juillet prochain. Cette ouverture des périodes d'accompagnement personnalisé aux maîtres en éducation physique, qui, je le rappelle, n'a pas été souhaitée par le précédent gouvernement pour des raisons que j'ignore, a beaucoup de sens pour deux raisons. D'une part, j'y vois une raison pédagogique. En effet, les maîtres en éducation physique sont formés comme les autres enseignants. Il n'y a donc aucune raison de les écarter d'un dispositif qui repose sur une approche collective et différenciée des apprentissages, d'autant que, sur le terrain, les dispositifs d'accompagnement se construisent en équipe, souvent en co-intervention et non selon une stricte logique disciplinaire. D'autre part, j'y vois une raison plus globale liée à la structure prochaine de l'enseignement secondaire. Ce chantier va forcément entraîner des mouvements dans les équipes pédagogiques et il me semble par conséquent cohérent d'anticiper ces évolutions en ouvrant les périodes d'accompagnement personnalisé à tous les enseignants disposant d'une qualification pédagogique, y compris ceux d'éducation physique, pour qu'ils puissent éventuellement y trouver des nouvelles voies d'investissement professionnel. Cette ouverture permet aussi de créer une cohérence avec l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire.

Monsieur le Député, soyez assuré que ces informations ont été partagées avec les membres du Comité de concertation du Pacte dans le cadre des échanges sur l'accompagnement personnalisé et sur les mesures de transition sociale. Les retours avaient été positifs à l'époque et, de notre côté, nous avons considéré que ce choix était juste pédagogiquement et concernant les ressources humaines.

Enfin, vous m'interrogez sur la suite et, notamment, sur le déploiement de l'accompagnement personnalisé dans le degré inférieur de l'enseignement secondaire. Le travail est en cours et les discussions se poursuivent avec les opérateurs concernés.

M. Ersel Kaynak (PS). – Madame la Ministre, les heures d'accompagnement personnalisé peuvent actuellement être confiées à un instituteur de l'enseignement primaire, y compris en l'immersion, à un maître de seconde langue, à un maître

de philosophie et de citoyenneté, à un directeur avec charge de classe ou encore à un logopède.

En contradiction avec le décret, la circulaire que vous annoncez pour la rentrée prévoit que ces heures pourront désormais être données par des professeurs d'éducation physique et sportive. Je ne dénigre ni la formation ni les compétences de ces derniers. Néanmoins, ils ne sont pas formés pour ces matières. De plus, il s'agit d'un métier en pénurie. Ces enseignants devront aider des enfants à améliorer leur niveau dans des apprentissages de base pour lesquels ils ne sont pas spécialement formés. La circulaire précise que cette nouvelle modalité est prévue sous réserve de l'approbation d'un projet de décret modifiant le cadre actuel.

Par ailleurs, vous faites référence à un avis du Comité de concertation du Pacte, ce qui nous étonne. Ce dernier ne s'est en effet pas réuni dernièrement. Nous serions intéressés d'avoir la date à laquelle l'avis favorable a été remis. Nous attendons que ce débat soit également mené au gouvernement, car le texte ne lui a pas encore été présenté en première lecture.

4.9 Question de M. Ersel Kaynak, intitulée «Biais de genre dans l'apprentissage des mathématiques»

M. Ersel Kaynak (PS). – Une étude publiée récemment en France met en évidence un phénomène préoccupant: si les filles et les garçons entrent à l'école primaire avec des capacités comparables en mathématiques, un écart significatif se creuse en faveur des garçons au bout de quelques mois de scolarité. Les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons en tout début de scolarité, mais les écarts s'inversent à partir du milieu de l'année de CP, soit l'équivalent de notre première année primaire, et s'accroissent au fil des ans. Ainsi, au cours des cinq dernières années de l'enseignement primaire, les écarts en faveur des garçons augmentent significativement. Par exemple, les garçons réussissent bien mieux que les filles lors des épreuves de vitesse.

Cette différence ne s'explique pas par des compétences innées, mais bien par des facteurs sociaux, éducatifs et culturels, comme les attentes différenciées des enseignants, les stéréotypes de genre implicites dans les manuels scolaires ou encore l'encouragement différencié face à l'erreur et à la prise de risque cognitive.

Madame la Ministre, disposez-vous de données équivalentes en Fédération Wallonie-Bruxelles? Est-il possible d'évaluer l'apparition éventuelle de tels écarts entre filles et garçons dès les premières années du parcours scolaire? Quelles sont les mesures prises ou envisagées pour lutter contre le biais de genre dans l'apprentissage des mathématiques, et, plus largement, dans les filières dites scientifiques? Je sais que le Sénat a adopté une résolution sur le sujet durant la précédente législature.

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Le constat n'est pas neuf et nous

disposons de nombreux autres constats dans ce domaine, tels les données issues des enquêtes internationales, comme «*Trends in International Mathematics and Science Study*» (TIMSS) et celles du Programme international pour le suivi des acquis (PISA), qui permettent entre autres d'identifier des tendances liées aux genres dans l'apprentissage des mathématiques, respectivement en quatrième année primaire et à l'âge de 15 ans.

De plus, les services du gouvernement disposent des analyses des résultats du certificat d'études de base (CEB) qui permettent de mesurer cet écart de performance entre filles et garçons au sortir de l'enseignement primaire. Cependant, aucune évaluation des compétences des élèves avant ou au tout début de l'enseignement primaire n'est effectuée en Fédération à ce jour.

L'analyse des résultats du CEB indique une répartition contrastée des performances selon le genre: les garçons obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques – 2,1 % de mieux que les filles – et en éveil – 0,7 % –, tandis que les filles surperforment en français – 3,3 %. En quatrième année primaire, les travaux liés à l'enquête TIMSS de 2023 donnent des résultats similaires et montrent un écart de 21 points en faveur des garçons – 500 contre 479 –, soit l'un des plus élevés de l'Union européenne. Seuls la France, l'Italie et le Portugal présentent des écarts plus élevés.

Les filles sont également surreprésentées dans les niveaux de compétence les plus faibles. Les questionnaires contextuels de l'enquête TIMSS de 2023 révèlent que les garçons ont une meilleure perception d'eux-mêmes en mathématiques, notamment sur les items positifs – réussite, facilité, capacité à résoudre des tâches difficiles. Ces perceptions sont positivement corrélées aux performances et les élèves confiants réussissent mieux. L'enquête PISA de 2022, qui était adressée aux élèves âgés de 15 ans et dans laquelle les mathématiques étaient un domaine majeur, confirme ces constats puisque l'écart de performance entre filles et garçons y était de neuf points en faveur des garçons; ce chiffre est stable depuis 2012.

L'anxiété face aux mathématiques est un facteur clé: 80 % des filles déclarent craindre d'échouer contre 70 % des garçons. L'indice d'anxiété en Fédération est de + 0,30, soit l'un des plus élevés en Europe. La comparaison des écarts de performance entre filles et garçons dans les différents pays de l'Union européenne est intéressante aussi: l'écart de performance en quatrième année primaire est plus grand en Fédération que dans la plupart des autres pays de l'Union européenne. Cet écart se résorbe à l'âge de 15 ans et devient alors parmi les plus faibles de l'Union européenne selon les résultats du PISA.

Enfin, les analyses menées sur les résultats du CEB ne sont pas produites systématiquement pour le certificat d'études du premier degré de l'enseignement secondaire (CE1D). Des premières explorations menées à partir des dernières données disponibles indiquent une tendance différente aux conclusions reprises ci-dessus. Les filles y enregistrent des scores moyens supérieurs à ceux des garçons

dans les quatre matières évaluées: mathématiques, langues modernes, sciences et français.

Dans toutes ses compétences, le gouvernement est particulièrement attaché aux questions liées au genre ainsi qu'à la lutte contre les inégalités sous toutes leurs formes. Monsieur le Député, je partage votre souci d'introduire plus d'équité entre les filles et les garçons dans notre système éducatif, et ce, de la maternelle jusqu'à la fin de l'enseignement supérieur. La réforme de la formation initiale des enseignants (FIE), que j'ai portée en tant que ministre de l'Enseignement supérieur durant la précédente législature, a été l'occasion de sensibiliser davantage les futurs enseignants à ces problématiques pour que, à leur tour, ils y rendent leurs élèves attentifs. Cela doit passer autant dans leur posture d'enseignant que dans les contenus des matières enseignées.

Pour cette raison, nous avons explicitement ajouté à l'article 2 du décret du 2 décembre 2021 modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants, qui définit les termes essentiels qui devront être pris en compte dans l'ensemble du texte, les notions relatives à l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) et au genre. Cela démontre ma volonté de porter une attention particulière à ces questions, dans la mesure où nous n'avons pas identifié aussi clairement d'autres éléments qui pourraient être inclus de manière transversale dans toutes les matières enseignées, à l'exception de l'éducation aux médias (EAM). Je resterai attentive à cette question durant l'exercice de mon mandat de ministre de l'Éducation.

M. Ersel Kaynak (PS). – Madame la Ministre, je vous remercie pour l'analyse et les données fournies. Ma question trouvait son origine dans un article de presse détaillant la situation en France. Je constate, même s'il faut apporter des nuances, que la situation est assez similaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.

C'est préoccupant et il est important de mettre fin aux stéréotypes. En effet, les matières telles que les mathématiques ou les sciences sont intéressantes et valorisantes pour tous les enfants. Il faut faire en sorte que le plaisir d'apprendre ces matières soit partagé aussi bien par les jeunes filles que par les jeunes garçons.

4.10 Question de M. Ersel Kaynak, intitulée «Ampleur du phénomène du décrochage scolaire et calendrier de mise en œuvre de la réforme»

M. Ersel Kaynak (PS). – La lutte contre le décrochage scolaire et l'absentéisme des élèves est inscrite dans l'avis n° 3 du Groupe central du Pacte pour un enseignement d'excellence, qui prévoit de réduire le phénomène de 50 % d'ici 2030. Elle revêt une importance accrue depuis la crise sanitaire de la Covid-19. Les auditions organisées à la demande de la majorité au sujet du radicalisme et de l'auto-censure dans nos écoles révèlent la même nécessité impérieuse de s'attaquer au phénomène pour lutter contre toute forme de radicalisation.

Pourtant, vous persistez à annoncer le report du décret du 16 mai 2024 relatif à la réduction du décrochage scolaire et à la lutte contre l'absentéisme des élèves adopté par le Parlement en séance plénière. Son entrée en vigueur serait ainsi postposée de deux ans au niveau de l'enseignement secondaire alors que les besoins y sont les plus criants.

Madame la Ministre, quels sont les chiffres actualisés du décrochage scolaire dans les enseignements fondamental et secondaire pour l'année scolaire 2024-2025 en comparaison avec l'année précédente? Pour les chiffres de l'enseignement secondaire, pouvez-vous me préciser la part du décrochage observée dans le premier degré de l'enseignement secondaire, d'une part, et dans les deuxième et troisième degrés, d'autre part? Pourquoi postposer la réforme adoptée en 2024 et, surtout, pourquoi renverser le schéma de prise en charge, en commençant par le niveau de l'enseignement fondamental?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement de promotion sociale. – L'amélioration de l'application de la réglementation au sein des établissements scolaires permet aujourd'hui de disposer de chiffres plus précis sur le décrochage scolaire. Le décompte des élèves non signalés dans l'enseignement secondaire expliquant sans aucun doute une partie de l'augmentation lors de ces deux dernières années scolaires.

Les chiffres actualisés du décrochage scolaire en 2024-2025 pour les enseignements fondamental et secondaire ont été arrêtés au 16 juin dernier, et devront dès lors être complétés.

Globalement, on constate, d'une part, que les élèves comptabilisant un maximum de vingt demi-jours d'absence injustifiée sont les plus représentés dans ce tableau: 10 369 élèves dans l'enseignement fondamental, pour 48 183 élèves dans l'enseignement secondaire. Pour l'enseignement secondaire, on constate, d'autre part, une stabilité, voire une légère augmentation en comparaison avec l'année dernière. Plus particulièrement, on dénombre 8 800 élèves comptabilisant un maximum de vingt demi-journées d'absence injustifiée dans le premier degré de l'enseignement secondaire, contre 9 598 dans le second degré.

Le décret du 16 mai 2024 marque une avancée importante dans la prise en charge individualisée des élèves en difficulté, avec un suivi attentif et un mécanisme renforcé et structurant pour lutter contre l'absentéisme. Néanmoins, à la suite d'une consultation des acteurs institutionnels de l'enseignement, et à leur demande, j'en ai postposé la mise en œuvre afin de répondre à la fatigue des équipes pédagogiques subséquente aux réformes successives du Pacte pour un enseignement d'excellence et à la charge de travail que requiert le nouveau schéma de suivi et d'accompagnement individuel applicable aux élèves en situation d'absentéisme ou en risque de décrochage scolaire.

La mise sur pied du nouveau schéma de suivi et d'accompagnement individuel applicable aux élèves en situation d'absentéisme prolongé, en risque de décrochage scolaire ou en situation de décrochage scolaire sera bien d'application dans l'enseignement fondamental en 2026-2027.

Il sera mis en application dans l'enseignement secondaire en 2027-2028. Reporter ne veut donc pas dire supprimer, mais simplement faire preuve de respect envers nos directions et équipes pédagogiques qui expriment depuis des mois, voire des années, une fatigue par rapport aux réformes et à la surcharge administrative qu'elles provoquent.

À la lecture des divers tableaux, ce plan de lutte contre le décrochage devra, cela dit, tenir compte de ces nouveaux chiffres sur le décrochage et une analyse devra être menée sur l'impact du décrochage dans l'enseignement fondamental. En effet, on peut s'interroger sur l'acquisition des savoirs de base des élèves ayant un fort taux d'absentéisme dans l'enseignement fondamental. Les dispositifs actuels en faveur de l'accrochage scolaire restent évidemment d'application. Les services des équipes mobiles et de la médiation scolaire, le dispositif interne d'accrochage scolaire (DIAS), les services d'accrochage scolaire (SAS) restent mobilisés, tout comme la concertation et la collaboration entre les acteurs scolaires et non scolaires favorisant l'accrochage scolaire, y compris le secteur de l'aide à la jeunesse. Rappelons que nous venons de reconnaître une troisième cellule d'intégration scolaire (CIS), signe de notre implication dans la lutte contre le décrochage scolaire.

M. Ersel Kaynak (PS). – Madame la Ministre, les chiffres que vous annoncez reflètent tout de même la situation des élèves en décrochage et lui donnent une dimension particulière. Malheureusement, l'échelle de grandeur joue en faveur de l'enseignement secondaire. En effet, on évoque un rapport de 1 à 4 entre l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire. Dès lors, votre choix d'inverser la priorité pour l'instauration du dispositif contre le décrochage scolaire nous laisse perplexes, ainsi que le report particulièrement tardif de son implantation dans l'enseignement secondaire.

J'entends votre argumentation sur le respect des enseignants et le rythme d'implantation des réformes. Je suis bien conscient que cela représente une charge de travail supplémentaire. Cependant, il s'agit aussi de respecter les élèves: plusieurs dizaines de milliers sont en situation de décrochage. On ne peut leur en faire porter toute la responsabilité; ces élèves ont aussi besoin de soutiens plus spécifiques.

Vous évoquez l'existence d'une annexe en réponse à une question écrite, reprenant ces chiffres. Nous souhaiterions disposer de ce document. Pouvez-vous faire en sorte de nous le transmettre?

Nous constatons également que les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire comptent davantage d'élèves en décrochage scolaire au moment où ces derniers doivent s'orienter vers une filière de l'enseignement général ou

qualifiant. La remise en question du tronc commun permettant aux élèves de s'orienter précocement vers l'une ou l'autre filière, soi-disant pour répondre à leurs aspirations personnelles et professionnelles, est donc pour nous une façon d'occulter la réalité.

4.11 Question de M. Guillaume Soupart, intitulée «Enseignement du codage et lutte contre la fracture numérique dès l'école primaire»

M. Guillaume Soupart (MR). – Depuis plusieurs années, l'ASBL CodeNPlay propose aux écoles primaires un accompagnement pour initier les élèves au codage, tout en y formant les enseignants. L'idée est simple: apprendre les bases de la logique informatique de manière ludique, dès le plus jeune âge, pour mieux préparer les enfants au monde numérique qui les entoure. Malheureusement, force est de constater que sur le terrain, l'apprentissage du codage n'en est toujours qu'à ses débuts, c'est-à-dire la simple sensibilisation des enfants à cette discipline, alors qu'ils devraient déjà y être formés. En effet, c'est véritablement un domaine d'avenir, en particulier avec le développement toujours plus avancé de l'intelligence artificielle (IA), dont il faudra également parler, d'autant plus que les enseignants eux-mêmes ne sont pas toujours au fait de ces thématiques de plus en plus importantes dans notre société.

La démarche de CodeNPlay vise à réduire les inégalités. En effet, d'après la dernière édition du *«Baromètre de l'inclusion numérique»*, 40 % des Belges ayant entre 16 et 74 ans sont en situation de vulnérabilité numérique. Chez les jeunes peu diplômés, ce taux monte même à 52 %. Au-delà de l'aspect technique, le codage est aussi un vrai outil pédagogique: il permet de mobiliser des élèves qui décrochent, de faire des ponts avec les mathématiques, les sciences ou le français et de travailler des compétences comme la coopération ou la résolution de problèmes.

Le référentiel de formation manuelle, technique, technologique et numérique (FMTTN) fixe, dès la troisième année de l'enseignement primaire, des attendus spécifiques d'éducation numérique. Il couvre quatre champs: la recherche et l'organisation des données et de l'information; l'éducation à la sécurité; l'utilisation autonome, responsable et éthique des outils numériques; la création de contenus. Ces différentes visées d'apprentissage sont abordées à partir de la troisième année primaire et se poursuivent tout au long de l'implémentation des nouveaux référentiels. Le volet numérique a ainsi commencé en troisième et quatrième années primaires en 2023-2024 et se poursuit en cinquième année primaire cette année scolaire 2024-2025. Trois heures y sont consacrées. Néanmoins, plusieurs écoles semblent avoir rencontré des difficultés dans l'opérationnalisation de ce nouveau dispositif d'apprentissage.

Dans ce contexte, Madame la Ministre, pourriez-vous nous indiquer combien d'écoles primaires ont, à ce jour, intégré le codage ou des activités de pensée

informatique dans leurs pratiques pédagogiques? La Fédération Wallonie-Bruxelles soutient-elle des associations comme CodeNPlay, qui aident concrètement les enseignants à se former et à se lancer dans des projets de ce type? Est-il prévu de renforcer l'accompagnement des écoles dans ce domaine afin que tous les élèves aient accès à ces compétences, quels que soient leur origine sociale et le niveau de leur établissement?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Monsieur le Député, votre question souligne l'importance de l'apprentissage du numérique dès le plus jeune âge, ainsi que le rôle essentiel joué par certaines associations dans l'appropriation des compétences numériques par les élèves et les enseignants. Initier les enfants à la pensée informatique et au codage revient, en effet, à favoriser l'inclusion numérique, à développer des compétences transversales et à ouvrir les élèves à des logiques de raisonnement et de résolution de problèmes qui leur seront utiles tout au long de leur vie.

La mise en œuvre progressive du volet numérique du référentiel de FMTTN a débuté en troisième et quatrième années primaires lors de l'année scolaire 2023-2024 et a été étendue à la cinquième année primaire cette année. Le référentiel de FMTTN inclut notamment la pensée algorithmique et le codage.

S'agissant du nombre d'écoles ayant intégré le codage dans leurs pratiques, il faut rappeler que les équipes pédagogiques bénéficient d'une liberté dans le choix des activités éducatives mises en œuvre pour atteindre les attendus fixés dans les référentiels. Dès lors, mon administration ne dispose pas d'une vue centralisée. Cela dit, nous avons conscience de la diversité des réalités de terrain et des défis auxquels les enseignants sont confrontés au moment de s'approprier de nouveaux attendus. C'est pourquoi des dispositifs d'accompagnement ont été déployés pour soutenir les écoles et garantir une mise en œuvre équitable.

L'association CodeNPlay est soutenue par la Fédération Wallonie-Bruxelles et a obtenu, depuis 2021, plusieurs subventions dans le cadre d'appels à projets. Elle est également reconnue comme opérateur de formation par l'Institut interréseaux de la formation professionnelle continue (IFPC), ce qui lui permet d'intervenir directement auprès des enseignants.

Le Service général du numérique éducatif (SGNE) collabore également avec d'autres acteurs, comme Kodo Wallonie ou la Scientothèque, pour mettre des ressources pédagogiques à la disposition des enseignants sur la plateforme e-classe. On y trouve notamment des parcours didactiques sur la robotique, la programmation ou la pensée algorithmique. À titre d'exemple, le dossier « *Concevoir un algorithme ou un programme* » contient 67 ressources régulièrement mises à jour.

L'accompagnement des enseignants est bien renforcé et plusieurs leviers sont mobilisés à cet égard. Des fiches outils sont conçues par le SGNE pour aider les enseignants à s'approprier les attendus du référentiel de FMTTN. Elles couvrent notamment la pensée algorithmique et le codage dès les cinquième et sixième années primaires avec des activités «débranchées», c'est-à-dire réalisées sans matériel numérique pour répondre aux inégalités d'équipements. En outre, un module interactif spécifiquement dédié au codage et à la robotique est actuellement en cours de développement pour guider les enseignants dans leurs pratiques. Des conseillers technopédagogiques (CTP) des réseaux accompagnent également localement les équipes éducatives dans l'intégration du numérique, en particulier pour la mise en œuvre du codage et de la pensée algorithmique. Enfin, l'enseignement pour adultes proposera des certificats relatifs à la FMTTN dès la prochaine rentrée académique.

La Plateforme Pix, accessible à tous les niveaux de l'enseignement, constitue un autre levier majeur, car elle permet aux enseignants de développer leurs propres compétences numériques, mais aussi aux élèves d'être formés de manière progressive. Des parcours spécifiques à la plateforme ont été conçus par le SGNE en collaboration avec l'IFPC et mis en ligne sur e-classe pour faciliter l'appropriation des attendus numériques du référentiel FMTTN.

Monsieur le Député, je partage votre préoccupation d'un accès équitable aux compétences numériques pour tous les élèves, indépendamment de leur origine sociale et du contexte de leur école. C'est pourquoi le gouvernement veille à articuler les efforts de terrain, les partenariats associatifs et les outils institutionnels pour un accompagnement cohérent, inclusif et durable.

M. Guillaume Soupert (MR). – Je vous remercie, Madame la Ministre, pour cet état des lieux des possibilités existantes. Au MR, nous jugeons important d'avoir un accès équitable aux compétences numériques et de les renforcer afin d'améliorer l'inclusion numérique, les compétences transversales ou encore la logique de résolution de problèmes. Ce dernier aspect constitue d'ailleurs de plus en plus une difficulté pour les élèves de nos écoles, comme l'illustrent les résultats du certificat d'études de base (CEB). J'espère que nous pourrions avancer sur ces différents sujets qui sont les fondements des métiers de demain.

4.12 Question de M. Ersel Kaynak, intitulée «Enseignement de l'histoire des Cantons de l'Est»

M. Ersel Kaynak (PS). – Les Cantons de l'Est occupent une place singulière dans notre histoire nationale. Après avoir été prussien, ce territoire, situé à la frontière allemande, a été le dernier à intégrer la Belgique en 1925. Il a ensuite été annexé par le régime nazi pendant la Seconde Guerre mondiale, avant d'être restitué à la Belgique en 1945. Les Cantons de l'Est ont également été un théâtre majeur de la Bataille des Ardennes, ultime offensive allemande sur le front occidental.

Au-delà de cette histoire mouvementée, ce territoire incarne à sa manière les tensions, les bouleversements et les recompositions géopolitiques qui ont marqué la Belgique et l'Europe au 20^e siècle. Il offre ainsi une occasion précieuse pour aborder avec les élèves la question des frontières, des appartenances, de la mémoire, ainsi que la construction européenne.

Pourtant, sur le terrain, l'enseignement de cette histoire locale et transnationale reste très inégal. Il dépend largement de l'initiative individuelle des enseignants; il n'existe pas de cadre clair dans les référentiels ou d'outils pédagogiques systématisés. Cette lacune entraîne une méconnaissance de cette partie de l'histoire chez une majorité d'élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles, y compris dans les Cantons de l'Est.

Madame la Ministre, dans quelle mesure l'histoire des Cantons de l'Est – leur intégration à la Belgique, leur annexion durant la guerre et leur rôle dans la Bataille des Ardennes – est-elle enseignée aujourd'hui dans nos écoles? A-t-elle une place explicite dans les référentiels d'histoire ou l'enseignement s'y rapportant est-il laissé à la libre appréciation des enseignants? Par ailleurs, quelles sont les orientations prévues dans le cadre des nouveaux référentiels de l'après-tronc commun? Cette histoire particulière du territoire frontalier y trouvera-t-elle une place plus affirmée?

Enfin, envisagez-vous de mieux valoriser l'enseignement de l'histoire des Cantons de l'Est à l'échelle de toute la Fédération Wallonie-Bruxelles, en tant qu'illustration vivante des recompositions européennes, de la complexité identitaire belge et de la mémoire collective?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Monsieur le Député, votre question met en lumière un pan de notre histoire nationale et européenne, à savoir l'histoire des Cantons de l'Est, territoire à l'histoire singulière, riche et parfois douloureuse. Vous soulevez, à juste titre, l'importance de transmettre cette mémoire aux jeunes générations afin qu'elles puissent comprendre l'histoire de leur pays ou plus particulièrement de leur région.

Le référentiel d'histoire des deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire n'explicite pas spécifiquement l'étude de l'histoire des Cantons de l'Est, mais il n'en demeure pas moins qu'il invite les enseignants à développer avec leurs élèves une méthode d'analyse historique qui vise à leur permettre de comprendre les grands enjeux du passé, parmi lesquels figurent les questions de frontière, d'identité, de mémoire collective et de construction européenne. Le référentiel insiste sur l'acquisition de compétences telles que la contextualisation, l'analyse critique des sources, la synthèse historique et la communication des savoirs. Ces compétences sont pleinement mobilisables pour aborder l'histoire des Cantons de l'Est et notamment leur intégration à la Belgique, leur annexion

pendant la Seconde Guerre mondiale ou encore leur rôle dans la Bataille des Ardennes.

Dès lors, pouvons-nous présupposer que cette thématique est enseignée de manière égale dans toutes les classes et particulièrement celles des Cantons de l'Est? C'est une question délicate à laquelle je ne peux répondre précisément. Toutefois, l'histoire est une discipline vaste et chaque choix implique des arbitrages. Nos enseignants sont explicitement encouragés à enraciner le savoir qu'ils dispensent en fonction de l'environnement de l'école. Je fais confiance à l'expertise des enseignants qui savent mettre en œuvre le référentiel et le programme pour guider leurs élèves vers la compréhension des sujets historiques les plus pertinents dans leur contexte local.

Par ailleurs, faut-il encourager les visites et lieux de mémoire comme le Malmédy War Museum? Absolument! J'y suis personnellement favorable, moi qui suis originaire des Ardennes et qui ai eu des grands-parents et arrière-grands-parents qui ont vécu aux premières loges l'offensive de l'armée allemande dans la région à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Ces visites constituent des expériences pédagogiques fortes qui permettent aux élèves de confronter les concepts abstraits à des réalités tangibles et de ressentir l'épaisseur du passé et de mieux comprendre les enjeux de la mémoire.

Pour ma part, j'encourage les élèves à comprendre le territoire dans lequel ils évoluent, à mobiliser leurs compétences acquises au cours d'histoire pour en éclairer les spécificités et à devenir ainsi des citoyens éclairés et conscients de leur héritage.

M. Ersel Kaynak (PS). – Madame la Ministre, vous vous doutez bien que je suis particulièrement sensible à cette question, parce que je proviens d'une des communes francophones des Cantons de l'Est. Je suis parfois étonné de la méconnaissance que certains peuvent avoir de la réalité et de l'histoire de ces communes ballottées d'une nation à une autre en fonction des guerres. Cette méconnaissance peut parfois engendrer aussi un peu d'incompréhension tant chez les personnes extérieures aux Cantons de l'Est que chez celles issues de cette région, avec toutes les blessures relatives à l'uniforme qu'ont dû porter les grands-parents ou arrière-grands-parents.

Je vous remercie d'avoir cité le Malmédy War Museum. Au cours des prochains mois et des prochaines années, un nouvel espace sera créé au sein de l'ancien monastère, appelé le Malmundarium. Les collections y seront magnifiées et bénéficieront d'un nouveau dispositif pédagogique pour accueillir les élèves. Je serais très heureux si notre Fédération pouvait encourager les écoles à visiter le lieu et à construire un projet pédagogique autour de cette histoire.

4.13 Question de Mme Stéphanie Cortisse, intitulée «Formation continue des enseignants au numérique»

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – N'en déplaise à certains collègues de l'opposition, je vais encore évoquer mes visites de terrain. J'estime qu'il faut écouter les acteurs de terrain et vous relayer leurs préoccupations. Du rapport que j'ai rédigé à la suite de ma tournée des écoles de l'arrondissement de Verviers, un point d'attention est régulièrement évoqué: la formation des enseignants au numérique. Si certains répondants expliquent que leurs équipes ont toutes suivi une telle formation, beaucoup d'autres font remarquer qu'ils disposent d'outils numériques, mais que les enseignants ne sont pas suffisamment formés pour les utiliser. Cela entraîne une sous-utilisation des fonctionnalités des tableaux blancs interactifs (TBI), parfois utilisés juste comme projecteurs. Plusieurs répondants estiment que la formation au numérique devrait faire partie intégrante de la formation initiale des enseignants (FIE).

Au cours de la précédente législature, j'avais suggéré à votre prédécesseure de rendre les formations au numérique obligatoires dans le cadre de la formation continue des enseignants, en plus de la FIE pour les nouveaux enseignants. La ministre Désir m'avait répondu que la situation en la matière avait bien évolué depuis 2018 et que l'offre de formations dans le domaine du numérique avait été renforcée et diversifiée. Toutefois, elle m'avait aussi précisé que la participation à ces formations se faisait toujours sur base volontaire et qu'elle avait choisi de ne pas imposer aux enseignants des formations supplémentaires dédiées au numérique.

Madame la Ministre, compte tenu de l'importance croissante de l'utilisation du numérique à l'école et dans la société en général – comme l'a évoqué M. Soupard, avec le codage ou encore l'IA, qui envahit notre monde –, le gouvernement étudie-t-il la piste d'inclure d'office une formation au numérique, en ce compris l'utilisation optimale des TBI, dans la formation continue des enseignants?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Madame la Ministre, votre question met en lumière un défi essentiel pour la qualité de notre enseignement: la formation des enseignants au numérique. Vous avez raison de souligner qu'un équipement, aussi performant soit-il, ne produit ses effets que s'il est accompagné d'un véritable développement des compétences numériques pédagogiques. C'est pour répondre à ce besoin que le gouvernement a fait de la formation des enseignants l'un des piliers de la Stratégie numérique pour l'éducation au travers de son axe 2.

Sur le plan de la formation initiale, les dispositions légales adoptées dès 2019 et renforcées en 2021 et 2022 imposent désormais à tous les futurs enseignants, quelle que soit leur discipline, de développer des compétences numériques transversales. La mise en œuvre progressive de cette réforme a démarré en 2023-2024 et elle comprend également la création de spécialisations en technopédagogies. Par ailleurs, la formation initiale interréseaux des directions d'établissement

inclut désormais de manière systématique des modules sur la transition numérique pour les usages tant pédagogiques qu'administratifs et collaboratifs.

En matière de formation continue, la législation adoptée en 2021 a permis de refondre profondément l'offre de formations interréseaux et, depuis 2022-2023, les formations sont conçues pour être plus cohérentes, plus ciblées et mieux articulées avec les référentiels européens, notamment le *Digital Competence Framework for Educators* (DigCompEdu), qui fixent les compétences numériques attendues des professionnels de l'enseignement. Le numérique est désormais reconnu comme orientation prioritaire de la formation continue.

J'entends aller encore plus loin. Dès lors, un plan global de formation numérique est en cours d'élaboration pour une mise en œuvre dès 2026-2027. Il visera tous les enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles et intégrera notamment les défis liés à l'IA. L'outil Pix mis à disposition des équipes éducatives depuis 2021 y jouera un rôle central. Il permet aux enseignants d'autoévaluer leurs compétences numériques, de s'orienter vers des ressources pertinentes et, à terme, de les certifier. Cette certification est déjà en cours de déploiement pour les étudiants, les enseignants de l'enseignement supérieur et les enseignants de l'enseignement pour adultes. Le plan global définira, en concertation avec les acteurs de terrain, les modalités d'un renforcement progressif pour les enseignants du fondamental et du secondaire, avec le souci de garantir une transition soutenable et accompagnée.

Enfin, pour répondre à votre interrogation sur les TBI, le gouvernement fait le choix d'une approche globale et évolutive de la formation qui ne se limite pas à un outil particulier. Il s'agit de doter les enseignants de compétences numériques solides et transférables, leur permettant de faire des choix éclairés parmi les outils disponibles en fonction des besoins pédagogiques, des contextes d'enseignement et des profils des élèves. Dans cette logique, les TBI sont une solution parmi d'autres, mais ne constituent plus nécessairement l'outil le plus pertinent partout. Leur usage souvent frontal et fixe peut s'avérer moins adapté à certaines pratiques pédagogiques moins adaptées. C'est pourquoi, dans le cadre de l'accord de coopération avec la Région wallonne sur l'équipement numérique des établissements, nos administrations travaillent à définir un équipement de base qui soit cohérent, durable et aligné sur les usages pédagogiques réels, pour que la technologie soit toujours au service des apprentissages. Le gouvernement partage votre ambition de renforcer les compétences des enseignants. Il s'y emploie de manière résolue.

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Je note que vous souhaitez renforcer les compétences numériques des enseignants, Madame la Ministre. En effet, le domaine du numérique évolue très vite et nous devons être à la page. Mon collègue a évoqué le codage: le codage fait partie des nouvelles compétences qui ont été intégrées récemment aux référentiels de compétences des élèves. Les référentiels n'avaient

pas été mis à jour depuis une éternité! Or, le codage est déjà presque dépassé. Les informaticiens pratiquent désormais le codage via l'IA et leur tâche ne se résume plus qu'à vérifier le travail accompli par l'IA. Ce métier évolue à une vitesse folle; dès lors, les référentiels votés sous la précédente législature ne sont déjà plus à jour.

Les enseignants doivent savoir utiliser l'outil informatique et bénéficier de balises... ils ne doivent pas pour autant devenir des experts du codage ou de l'IA. Par exemple, ChatGPT répond parfois des informations complètement erronées et inventées de toutes pièces, appelées «hallucinations»: les élèves et les enseignants doivent être informés là-dessus. Il ne s'agit donc pas de compétences numériques à proprement parler, mais plutôt d'éducation aux médias (EAM).

4.14 Question de Mme Clémentine Barzin, intitulée «Respect de la neutralité de l'enseignement lors des cérémonies scolaires»

Mme Clémentine Barzin (MR). – Madame la Ministre, il semble que le principe de neutralité dans l'enseignement a, une fois de plus, été remis en question. Le 4 juillet dernier, le lycée Émile Max à Schaerbeek a organisé la traditionnelle cérémonie de remise des diplômes de fin de sixième année secondaire à la maison communale. À la suite d'un rappel du règlement d'ordre intérieur (ROI) par la direction de l'établissement, la cérémonie officielle a suscité une polémique. Ce règlement, voté par le conseil communal, prévoit que le port de signes convictionnels est prohibé durant les temps scolaires. Cette interdiction vaut tant dans l'enceinte scolaire que lors des sorties scolaires.

Deux élèves, qui respectaient quotidiennement le règlement de l'école en retirant leur voile à l'entrée de l'école, ont néanmoins choisi de le porter lors de la cérémonie de remise des diplômes, malgré l'invitation de la direction à le retirer. Compte tenu de l'incompatibilité du port de signes convictionnels avec le caractère scolaire de l'événement, la direction a remis le diplôme à ces élèves après la cérémonie, leur laissant auparavant le choix de se conformer aux règles établies.

Cet incident ravive une fois de plus le débat sur le port de signes convictionnels, menaçant le principe même de neutralité dans l'enseignement. Rappelons que dans l'enseignement officiel organisé et/ou subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles, le principe de neutralité est garanti par l'article 24 de la Constitution belge. La majorité des établissements du réseau officiel interdisent actuellement le port de signes religieux visibles, tant pour les élèves que pour le personnel éducatif, au nom de cette neutralité; c'est ainsi le cas du lycée Emile Max.

Avez-vous pris connaissance de cet incident? Quelles actions avez-vous prises à cet égard? Quel est l'état actuel de l'application des dispositions du Code de l'enseignement relatives à la neutralité, notamment de son chapitre IV,

articles 1.7.4.1 et suivants? Avez-vous observé des tensions ou des difficultés, notamment dans certaines écoles du réseau officiel, sur l'application de la neutralité en matière de port de signes religieux ostensibles par les élèves?

Comment le port de signes convictionnels par les élèves est-il actuellement encadré en Fédération Wallonie-Bruxelles? Ce dernier incident et nos récentes auditions sur le radicalisme mettent en lumière la nécessité de réfléchir à une législation communautaire visant une interdiction en matière de port de signes religieux ostensibles par les élèves à l'école. Votre avant-projet de décret visant à interdire le port de signes convictionnels concerne-t-il également les élèves? Quelles sont les sanctions encourues par un élève en cas de non-respect du ROI, en particulier en ce qui concerne le port de signes convictionnels?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Madame la Députée, lors de la cérémonie du 4 juillet dernier pour la remise des diplômes de sixième année secondaire organisée par le lycée Émile Max, les jeunes filles qui se sont présentées à la proclamation en portant le voile l'ont retiré en rentrant dans la salle, à l'exception de trois élèves. Il leur a été demandé de le retirer en respect du ROI de l'école et à l'instar de ce qu'elles font habituellement lors des activités scolaires.

Face à leur refus, il leur a été demandé de rejoindre le banc des parents et des professeurs. Le règlement était connu de ces jeunes filles et de leurs familles. Je précise même que l'invitation à cette cérémonie précisait bien que le ROI de l'école était d'application, comme pour toute activité scolaire, qu'elle se déroule dans l'enceinte de l'école ou à l'extérieur.

Je ne peux que constater que la direction de l'école a fait respecter la réglementation, ce qui relève de son rôle et de ses compétences. Pour répondre à votre question, en cas de non-respect d'un ROI, une action disciplinaire peut être envisagée. Cependant, avant d'opter pour une telle mesure, les directions accordent une importance à l'instauration d'un dialogue avec l'élève concerné ainsi qu'avec sa famille et à mettre en place un cadre structurant qui rappelle le règlement.

Vous me questionnez également sur le cadre actuel de la neutralité dans l'enseignement ainsi que sur les évolutions envisagées. Ce principe est actuellement inscrit dans le Code de l'enseignement. Il s'applique aux écoles organisées et officielles subventionnées par la Fédération Wallonie-Bruxelles ainsi qu'aux écoles du réseau libre non confessionnel qui adhèrent à ce principe. Elles mettent en œuvre l'article 24 de la Constitution belge qui impose aux écoles de respecter les convictions philosophiques, idéologiques et religieuses des élèves et de leurs parents.

La Cour constitutionnelle identifie, notamment en son arrêt 40/2011 du 15 mars 2011, que plusieurs conceptions de la neutralité peuvent découler de cet article. Il est dès lors important qu'un décret clarifie ce qu'il faut entendre par

neutralité et harmonise les pratiques des écoles concernées. L'incident sur lequel vous me questionnez et les initiatives de réintroduction de l'autorisation du port de signes convictionnels – révélées par le biais de textes déposés dans des conseils communaux – prouvent l'utilité de disposer d'une mesure claire.

De nombreux témoignages des acteurs de l'enseignement révèlent des difficultés dans ce domaine. Je pense notamment au recueil réalisé par les Universalistes enseignement ou aux auditions sur le radicalisme en cours au Parlement. L'objectif est de créer, pour les élèves, un environnement neutre, exempt de toute pression ou de polarisation, où n'apparaissent pas des éléments extérieurs de manifestations des convictions personnelles de chacun. La question d'étendre par décret l'interdiction du port de signes convictionnels aux élèves qui fréquentent ces écoles est à l'examen.

Avec cet avant-projet de décret, je souhaite également préciser le principe de neutralité en réaffirmant l'indispensable lutte contre la contestation des savoirs scientifiques et en réaffirmant, en particulier, que la dispense des savoirs et savoir-faire ne peut être censurée au nom de la neutralité.

Mme Clémentine Barzin (MR). – Madame la Ministre, je vous remercie pour vos réponses et pour la clarté de votre soutien à la direction du Lycée Emile Max. Le décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté (décret «neutralité»), actuellement en vigueur, stipule qu'un enseignant ne peut pas témoigner en faveur d'un système philosophique ou politique quel qu'il soit, et ne peut pas témoigner en faveur d'un système religieux. Toutefois, il n'y a pas de mention explicite des signes convictionnels, ce qui laisse une certaine marge d'appréciation aux pouvoirs organisateur.

Nous avons été rassurés par vos récentes déclarations, où vous avez annoncé votre intention de répondre à cette problématique par un avant-projet de décret visant à interdire le port de signes convictionnels par les enseignants dans l'enseignement officiel, qu'il soit organisé ou subventionné. Il s'agit d'une réponse concrète aux récentes polémiques que nos écoles traversent.

Du côté du MR, notre position relative à la neutralité dans l'enseignement officiel a toujours été limpide: nous estimons que l'interdiction du port de signes convictionnels ostensibles dans l'enseignement officiel est la seule manière de faire prévaloir la loi civile, la liberté de conscience et l'égalité des sexes sur le prescrit religieux. C'est aussi une manière de préserver symboliquement la sphère de l'école de l'intrusion du religieux, et plus largement, de toute forme de pensées dogmatiques.

Des auditions sur le radicalisme à l'école ont lieu pour le moment au Parlement. Je voudrais vous rapporter le verbatim, anonymisé, d'un professeur d'une école bruxelloise venu témoigner: «Ce n'est plus comme avant où c'était le père ou le grand frère qui poussait à porter le voile. Il existe des pressions; la société, le

groupe, dans son ensemble, impose le port. On a connu des agressions physiques liées à des remarques sur le port du voile. Dans certaines situations, les filles se sentent obligées de porter le voile pour qu'on les laisse tranquilles quand elles passent dans le quartier. Il faut transmettre des valeurs: tu es libre, tu n'as pas besoin de te sentir obligée de faire telle ou telle chose. Cette question du voile dans les écoles pose à réflexion. Il y a des élèves qui viennent dans notre école juste pour porter le voile.»

Selon ce professeur, qui parlait de sa propre expérience et de manière très équilibrée – chaque mot était choisi –, la neutralité «à la belge» est souvent interprétée comme la possibilité pour chacun d'exprimer sa religion, au contraire de la laïcité «à la française» basée sur le cadre plus clair de la laïcité.

J'ai la conviction qu'à l'égard à ce besoin de soutien des équipes pédagogiques et au nom du principe d'émancipation qui se situe au cœur même des missions de l'enseignement, que nous nous devons, nous, politiques de la Fédération Wallonie-Bruxelles, de créer un cadre clair, de légiférer pour interdire les signes convictionnels à l'école pour les enseignants et pour les élèves. C'est pourquoi je salue le fait que cette interdiction est à l'examen.

4.15 Question de M. Ibrahim Dönmez, intitulée «État des inscriptions en première année secondaire»

M. Ibrahim Dönmez (PS). – Madame la Ministre, n'en déplaise aux députés de la majorité, je vous interroge régulièrement sur l'état des inscriptions en première année secondaire commune pour la rentrée 2025-2026. Tandis que le processus est entré dans la phase d'inscription par ordre chronologique depuis la mi-avril, il connaît aujourd'hui une nouvelle étape puisque les résultats du certificat d'études de base (CEB) sont tombés. En effet, pour certains élèves en échec, ces résultats sont synonymes d'une orientation vers le premier degré différencié. Cela signifie que certaines places en première année commune sont libérées et que le classement des élèves évolue sensiblement.

Dès lors, pourriez-vous dresser un bilan des inscriptions au terme de cette année scolaire? Combien d'élèves sont encore en attente d'une place? Ce faisant, pourriez-vous préciser plus particulièrement l'état de la situation à Bruxelles et dans les autres zones en tension? Par ailleurs, où en est le parcours d'adoption du texte censé entériner votre réforme du décret du 3 avril 2009 relatif à la régulation des inscriptions des élèves dans le premier degré de l'enseignement secondaire (décret «Inscriptions») par la suppression du coefficient 8?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Monsieur le Député, je commencerai en répondant à votre dernière interrogation: le texte qui modifie les dispositions relatives aux inscriptions en première année commune est actuellement soumis à l'avis de la section de législation du Conseil d'État.

En ce qui concerne la situation des inscriptions en première année secondaire, à ce jour, 50 093 des 50 786 élèves qui participent au processus d'inscription en première année commune ont obtenu une place dans une école, dont 45 444 dans leur école de première préférence. Le matin du 7 juillet, 693 élèves étaient uniquement en liste d'attente. Parmi les 525 élèves recherchant une école de première préférence en Région de Bruxelles-Capitale, 439 résident à Bruxelles. Or, sur l'ensemble du territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 11 085 places sont encore disponibles, dont 1 153 à Bruxelles. Il y a donc actuellement plus de deux places pour chaque élève souhaitant une place à Bruxelles. La situation semble globalement s'améliorer, mais une certaine tension demeure perceptible dans le nord de Bruxelles. Dans la province de Brabant wallon, 34 élèves n'ont pas encore de place dans une école, mais 604 places sont disponibles, soit plus de 17 places par élève en liste d'attente. Partout ailleurs, le ratio entre le nombre de places disponibles et le nombre d'élèves uniquement en liste d'attente est plus élevé.

Du reste, si les résultats des épreuves du CEB sont bien connus et si les établissements ont effectivement commencé à désister les élèves qui ne l'ont malheureusement pas obtenu, l'administration, pour sa part, doit attendre la fin du délai d'introduction des recours contre la décision de non-octroi, c'est-à-dire le 15 juillet, pour libérer les places occupées par les élèves concernés. Ainsi, l'ensemble des places occupées par les élèves qui n'ont pas obtenu le CEB et qui n'ont pas introduit de recours contre la décision de non-octroi devraient avoir été libérées pour la fin du mois de juillet. Pour rappel, les listes d'attente d'élèves qui ont obtenu une place dans une école de moindre préférence évolueront encore jusqu'au lundi 18 août inclus. À cette date, ces élèves seront désistés des listes d'attente qu'ils occuperont encore et seront donc fixés dans l'école où ils ont obtenu une place.

En conclusion, ces chiffres nous rappellent, une fois encore, que la véritable difficulté ne réside pas tant dans le nombre de places disponibles que dans le manque d'attractivité de certaines écoles. C'est justement un axe prioritaire sur lequel nous concentrerons nos efforts dès la rentrée prochaine.

M. Ibrahim Dönmez (PS). – Madame la Ministre, nous sommes d'accord: les quartiers du nord de Bruxelles sont aujourd'hui terriblement en tension. Nous sommes bien conscients qu'il est nécessaire d'améliorer l'attractivité et la qualité de certaines écoles. Nous attendons donc le 15 juillet et la fin des recours. La situation devrait sensiblement évoluer, même si des enfants seront certainement déçus. Nous comptons sur l'efficacité de vos mesures pour y remédier.

Le texte prévoyant la suppression du coefficient 8 est présenté au Conseil d'État. De manière générale, cela signifie que les élèves qui entreront en sixième année primaire dans quelques semaines ignorent toujours dans quelles conditions ils pourront s'inscrire dans un établissement d'enseignement secondaire. Et cela alors que les journées portes ouvertes ont lieu dès le mois d'octobre et que les familles commencent déjà, à ce moment-là, à faire des simulations à partir de leur

indice composite. Nous suivrons de près l'évolution de ce dossier que nous estimons très important.

4.16 Question de M. Ibrahim Dönmez, intitulée «Explosion des frais de garderie à Uccle et Jette»

M. Ibrahim Dönmez (PS). – Dès la prochaine rentrée, les familles des 3 800 élèves fréquentant les écoles communales d'Uccle verront leurs frais de garderie augmenter de manière substantielle. Le temps de midi sera désormais facturé à 22,5 euros par mois – contre 17 euros actuellement – et l'accueil du matin et du soir sera facturé à 12,5 euros par mois – contre 8 euros actuellement.

Cette décision des autorités communales représente une hausse de 60 % des frais, équivalant à plus ou moins 150 euros par enfant et par an. Ces montants sont nettement supérieurs aux coûts réclamés dans la plupart des autres communes bruxelloises, à l'exception de Jette, où les tarifs sont également devenus faramineux.

Madame la Ministre, bien que l'accueil extrascolaire ne relève pas exactement de vos compétences, les temps de midi et de garderie sont bien organisés dans l'enceinte de l'école. La facture salée qu'ils représentent à charge des familles contraste avec la gratuité de l'enseignement dont elles sont censées bénéficier.

Quelle est votre réaction face à l'explosion des coûts dans deux communes de la Région de Bruxelles-Capitale? Quels sont les coûts moyens réclamés en Fédération Wallonie-Bruxelles? Quelle est la législation existante relative à ces coûts? Convient-il de la réviser pour mieux les encadrer? Une réflexion sur l'accueil extrascolaire est-elle en cours dans le cadre des travaux relatifs aux rythmes journaliers?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Monsieur le Député, l'accueil extrascolaire ne relevant effectivement pas de mes compétences, je vous invite à vous adresser à ma collègue Valérie Lescrenier.

Ni le temps de midi ni les garderies organisées avant et après les cours ne font partie du temps scolaire. Ils sont dès lors considérés comme des activités extrascolaires. Cela dit, pour la surveillance du temps de midi, la Fédération Wallonie-Bruxelles octroie une dotation ou une subvention supplémentaire à l'endroit des établissements scolaires de l'enseignement fondamental, calculée conformément aux dispositions de l'arrêté datant du 11 mai 1999 du Gouvernement de la Communauté française modifiant l'arrêté de l'Exécutif de la Communauté française du 18 juillet 1991 relatif aux surveillances de midi dans l'enseignement maternel, primaire ordinaire et spécial.

En substance, cette subvention est établie en fonction de la population scolaire, du nombre d'implantations de l'école et du nombre de jours où une surveillance

est effectivement organisée. Une participation aux frais peut être réclamée lorsque le coût est supérieur à l'intervention de la Fédération. Toutefois, lorsqu'une participation aux frais est demandée aux parents, elle ne peut excéder le montant correspondant au coût réel de la surveillance, diminué du montant correspondant à l'intervention de la Fédération.

De même, le temps de midi étant un temps extrascolaire, une école ne peut imposer de manière absolue la présence des élèves lors du temps de midi. Les frais de surveillance ne peuvent dès lors être imputés qu'aux élèves qui bénéficient de cet encadrement.

Du reste, ce dispositif a été intégré dans l'évaluation externe des divers mécanismes liés à la gratuité de l'enseignement pour évaluer l'efficacité, l'efficience et la cohérence de ceux-ci. Un rapport me sera transmis en 2026.

Concernant les garderies organisées avant et après les cours, chaque établissement scolaire dispose d'une certaine liberté pour en déterminer les modalités d'organisation. Les frais doivent correspondre au coût réel et les tarifs appliqués peuvent varier en fonction du nombre de surveillants et de la nature des activités proposées. Mon administration ne dispose pas d'informations sur la pratique des écoles dans ce domaine.

Par ailleurs, des travaux sont en cours dans le cadre de la réflexion sur l'accueil extrascolaire au sein de l'étude de faisabilité de la Fondation Roi Baudouin (FRB) sur les rythmes journaliers. La phase relative à l'identification et à l'analyse comparée des projets d'adaptation des rythmes scolaires mis en œuvre dans d'autres pays européens sera bientôt clôturée. Le travail d'élaboration des scénarios et de création des groupes de travail d'experts est également en cours. Il s'agira ensuite de connaître le retour des experts et des acteurs de terrain sur ces scénarios, de les affiner, et de proposer un ou plusieurs scénarios réalistes de réformes à implémenter dans l'enseignement fondamental. Le rapport final est attendu en juin 2026.

M. Ibrahim Dönmez (PS). – Madame la Ministre, vous avez rappelé les différentes règles en vigueur partout en Fédération Wallonie-Bruxelles. C'est donc un choix politique des communes qui décident d'augmenter ou de diminuer les frais. Uccle a choisi d'augmenter les prix; dès lors, si l'élève ne souhaite pas rester à la garderie ou si les parents n'ont pas les moyens de laisser leur enfant à l'école, l'élève sera dehors, ce qui n'est pas une bonne chose. Pourrions-nous prendre connaissance de l'étude de la Fondation Roi Baudouin? Elle me semble fort intéressante pour la suite de nos travaux.

4.17 Question de M. Guillaume Soupart, intitulée «Conditions de validation des unités d'acquis d'apprentissage (UAA) dans l'enseignement qualifiant»

M. Guillaume Soupert (MR). – Dans certaines sections qualifiantes, comme celle d'électricien, les élèves peuvent échouer à plusieurs unités d'acquis d'apprentissage (UAA) en cinquième année, passer tout de même en sixième année, et être amenés à rattraper ces unités plus tard. Cela entraîne une organisation très lourde puisque les directions et les secrétariats doivent organiser des horaires individualisés, qu'il faut instaurer un encadrement spécifique dispensé par les enseignantes et enseignants, et parfois un travail en autonomie qui n'est pas toujours adapté au profil de l'élève. Par ailleurs, un étudiant ou une étudiante peut repasser entre trois et quatre fois une UAA selon l'appréciation du professeur concerné.

Ce fonctionnement soulève pas mal de questions. En effet, il crée de la confusion chez les élèves, complique fortement le travail des enseignants et enseignantes et nuit à la lisibilité globale du parcours. Je sais que vous y avez travaillé dans l'enseignement supérieur. Certes, le système de crédits y permet une certaine flexibilité, mais le cadre est beaucoup plus strict – et vous avez contribué à le rendre encore plus strict, ce qui a donné de meilleurs résultats avec des élèves qui ont davantage travaillé et réussi leurs examens.

Dans ce contexte, Madame la Ministre, ne serait-il pas plus pertinent de rendre le système plus rigoureux en rendant obligatoire la validation des UAA de cinquième année pour pouvoir accéder à la sixième année?

Existe-t-il aujourd'hui un cadrage clair pour éviter les écarts d'application entre établissements, notamment concernant le nombre de fois où l'on peut repasser ses UAA?

Plus globalement, quelles pistes sont mises en œuvre pour rendre ces parcours plus cohérents, plus lisibles et plus soutenables pour l'ensemble des acteurs concernés?

L'enseignant qui m'en a parlé a aussi fait part de différentes difficultés relativement au contenu des UAA: on demande parfois aux écoles d'évaluer des choses qui dans la pratique sont impossibles à évaluer, soit parce que le matériel n'existe pas, soit que la situation ne se présentera pratiquement pas plus tard dans le contexte professionnel.

Pourriez-vous dès lors faire le point? On parle souvent, ici, de l'enseignement général, mais un peu de rigueur dans notre enseignement qualifiant et professionnel est aussi attendue de la part des enseignants. Et je vous sais particulièrement attentive au rehaussement du niveau dans toutes nos filières d'enseignement.

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Monsieur le Député, votre question met en lumière les tensions réelles dans la mise en œuvre du parcours d'enseignement qualifiant (PEQ), notamment dans la gestion des UAA et la lisibilité du parcours des élèves des sections qualifiantes.

Tout d'abord, les UAA constituent le socle de la modularisation dans la formation qualifiante. Elles sont définies par le Service francophone des métiers et des qualifications (SFMQ) comme des ensembles cohérents de savoirs et de compétences évaluables. Ce cadre modulaire induit une approche différente de celle de l'enseignement général, notamment en matière de sanction des études et de progression.

Le PEQ, qui a été voté lors de la précédente législature, a voulu rompre avec une logique purement annuelle en offrant aux élèves un continuum pédagogique, notamment entre la cinquième année et la sixième année, afin de permettre une progression plus individualisée. Cette souplesse peut être vertueuse à condition qu'elle soit bien encadrée.

Le PEQ prévoit une année complémentaire à l'issue de la scolarité. Ce dispositif de fin de parcours permet à l'élève d'atteindre *in fine* les compétences requises pour obtenir les diplômes.

Cela étant dit, je partage vos préoccupations. Il est vrai que, dans certains cas, cette souplesse est perçue, à tort ou à raison, comme un laisser-aller. Certains élèves en viennent à penser qu'ils pourront toujours se rattraper plus tard, ce qui nuit non seulement à leur engagement, mais aussi au travail des enseignants, qui se retrouvent à gérer des parcours individualisés très lourds, parfois dans un contexte où les moyens humains et financiers sont limités. C'est pourquoi je suis convaincue qu'une révision du cadre actuel est nécessaire, afin de renforcer la lisibilité du dispositif, la rigueur, et surtout le goût de l'effort et du travail accompli.

Si nous voulons que nos jeunes développent une réelle autonomie, un sens des responsabilités et une conscience des exigences du monde du travail, nous devons leur donner des repères clairs et cohérents. Il ne s'agit pas de revenir à un modèle rigide et punitif, mais de veiller à ce que la progression des élèves soit structurée, motivante et ne se transforme pas en un parcours flou leur permettant de repousser indéfiniment l'acquisition des compétences. Ce flou crée de la confusion chez les élèves, rend la mission des enseignants plus difficile et compromet parfois la réussite finale.

Il est donc légitime de se poser la question d'un renforcement des balises relatives au nombre de tentatives de validation d'une UAA, à l'obligation de validation d'un socle minimal d'unités en cinquième année pour passer en sixième année et à l'alignement entre les pratiques pédagogiques et les finalités du PEQ.

Des réflexions sont en cours pour aller dans ce sens. Je suis attentive aux bonnes pratiques de certaines écoles et à l'importance de garantir une certaine homogénéité entre établissements pour éviter des écarts d'application trop grands.

Enfin, j'insiste: il est fondamental que les élèves et leur famille comprennent que le passage en sixième année dans le cadre du PEQ n'est pas un acquis automatique, mais bien une opportunité qui implique des exigences. La non-délivrance

des certificats en fin de parcours constitue une sanction plus lourde que le redoublement, et c'est pourquoi il est de notre devoir de soutenir les élèves tout en maintenant un haut niveau d'exigence.

Je vous remercie pour votre interpellation qui contribue à alimenter la réflexion nécessaire sur la cohérence et la rigueur dans les parcours d'enseignement des élèves de l'enseignement qualifiant.

M. Guillaume Soupart (MR). – Ce que vous indiquez correspond à ce que l'on entend sur le terrain. Quand on rencontre les directions dans les enseignements qualifiant et professionnel, on constate qu'elles souhaitent plus de rigueur. Malheureusement, ce type d'enseignement a vu son image être ternie ces dernières années. Il a besoin des principes directeurs que vous venez d'évoquer: redonner le goût de l'effort et du travail accompli pour préparer au monde du travail. Pour cela, il faut des repères clairs et cohérents pour les enseignants. Il faut plus de visibilité. Il faut également supprimer l'individualisation à outrance qui provoque une surcharge administrative très conséquente pour les directions et les secrétariats des écoles. J'espère donc que l'on pourra rehausser le niveau de l'enseignement qualifiant et professionnel, comme vous l'avez fait pour l'enseignement supérieur et comme vous souhaitez le faire avec les épreuves certificatives. Je vous remercie d'aller dans ce sens et d'y travailler.

4.18 Question de M. Alain Deneef, intitulée «Comment articuler l'évaluation des pôles territoriaux en regard de l'arrêt de la Cour constitutionnelle?»

M. Alain Deneef (Les Engagés). – Madame la Ministre, ces derniers mois, nous avons déjà discuté à plusieurs reprises, au sein de cette commission, de l'évaluation, en cours, du dispositif des pôles territoriaux prévue par le décret du 17 juin 2021 portant création des Pôles territoriaux chargés de soutenir les écoles de l'enseignement obligatoire ordinaire dans la mise en œuvre des aménagements raisonnables et de l'intégration permanente totale. Vous avez confirmé que cette évaluation était bien engagée, avec un rapport attendu pour la fin de l'année scolaire 2025-2026.

Toutefois, cette échéance coïncide aussi avec la date limite fixée par la Cour constitutionnelle qui a annulé certaines dispositions du décret du 17 juin 2021 en raison d'inégalités de traitement entre réseaux et entre types de handicaps, tout en maintenant leurs effets jusqu'à la rentrée de septembre 2026. Autrement dit, ce décret doit impérativement être modifié avant cette date.

Pouvez-vous nous préciser comment le gouvernement articule l'agenda de cette évaluation avec les impératifs de réécriture législative imposés par la Cour constitutionnelle? Ne faut-il pas craindre que les délais soient trop justes pour mener à bien une évaluation complète et un travail législatif de qualité dans les temps requis? Quelles étapes concrètes sont prévues pour assurer le respect de l'échéance

de la rentrée 2026? Enfin, pouvez-vous nous confirmer que les résultats intermédiaires de l'évaluation – lorsqu'ils seront disponibles – seront bien partagés avec les membres du Parlement afin d'alimenter en amont le débat sur les évolutions à apporter au décret du 17 juin 2021?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Monsieur le Député, dans un premier temps, je me permets de vous rappeler que l'arrêt de la Cour constitutionnelle 85/2023 du 1^{er} juin 2023 annule diverses dispositions du décret du 17 juin 2021, avec maintien des effets jusqu'à la fin de l'année scolaire 2025-2026. Il y est question de l'accompagnement individuel des élèves présentant des besoins spécifiques sensoriels et moteurs, du nombre de points complémentaires octroyés aux pôles territoriaux prenant en charge ces élèves ainsi que de la majoration des montants affectés aux dotations de fonctionnement des pôles territoriaux organisés par Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE).

Mon cabinet et mon administration en sont pleinement conscients. Il reste que l'évaluation du dispositif des pôles territoriaux, prévue à l'article 6.2.4-4 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, ainsi que les réécritures légistiques qui en découleront prendront évidemment en considération les éléments de l'arrêt de la Cour constitutionnelle. Le décret ainsi modifié entrera en vigueur dès l'année scolaire 2026-2027.

Actuellement, cette évaluation associe plusieurs éléments, et notamment les monitorings réalisés pendant les années scolaires 2022-2023 et 2023-2024, une enquête en ligne réalisée durant cette année scolaire, une mission d'enquête réalisée par le Service général de l'inspection (SGI) et une évaluation législative des dispositions du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire.

Dès le début de l'année scolaire prochaine, les conclusions de cette évaluation permettront ainsi la réalisation du travail législatif nécessaire. Celui-ci devra répondre à la Déclaration de politique communautaire (DPC) afin de rendre le dispositif plus performant et plus efficient, en veillant notamment à resserrer les missions des pôles territoriaux au bénéfice de tous les élèves de l'enseignement ordinaire. Il devra aussi pouvoir disposer, dans les délais impartis, d'un cadre révisé, juridiquement sécurisé et nourri par les données concrètes issues du terrain.

Le dépôt de l'avant-projet de décret modifiant le cadre légal des pôles territoriaux est prévu au dernier trimestre de 2025. Les délais sont serrés, mais ils restent réalistes grâce au travail préparatoire mené en amont par mes services ainsi que par mon cabinet. Je vous confirme que, conformément à l'article 6.2.4-4 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, le gouvernement doit faire rapport au Parlement de cette évaluation et, le cas échéant, celui-ci sera accompagné des conditions d'adaptations nécessaires.

M. Alain Deneef (Les Engagés). – Madame la Ministre, je me réjouis d’entendre que l’évaluation bat son plein et que nous en aurons les résultats à la rentrée prochaine. Au niveau du Parlement, cela devrait nous permettre, même si le temps est compté, d’en prendre connaissance, d’en discuter et de mener à bien le travail légistique nécessaire pour être pleinement à temps à la rentrée suivante, c’est-à-dire celle de 2026-2027. Vos informations sont donc de nature à nous rassurer.

5 Ordre des travaux

Mme la présidente. – Les questions orales à Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l’Éducation et de l’Enseignement pour adultes, de M. Nicolas Janssen, intitulée «Problématique de formation pour la labellisation EVRAS (éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle)», de Mme Dorothée De Rodder, intitulées «Nouvelle réduction du nombre de “jours blancs”?», «Des élèves de cinquième année de l’enseignement qualifiant réorientés vers l’enseignement pour adultes», «Gouvernance du Pacte pour un enseignement d’excellence» et «Le futur du premier degré différencié réglé par voie de circulaire», de Mme Bénédicte Linard, intitulées «Conduite des travaux du Pacte pour un enseignement d’excellence et de son comité de concertation», «Influence des idées d’extrême droite dans les écoles» et «Conditions d’apprentissage et de travail lors des épisodes caniculaires», de Mme Isabella Greco, intitulée «Procédure d’ouverture d’une section d’humanités artistiques», de M. Chris Massaki Mbaki, intitulée «Préparation aux notions du permis théorique dans l’enseignement secondaire», et de M. Hajib El Hajjaji, intitulées «Recommandations de la *task force* Jeunes Primos de Verviers concernant l’accompagnement des jeunes primo-arrivants dans les dispositifs d’accueil et de scolarisation de primo-arrivants et assimilés (DASPA)» et «Cohérence avec les nouveaux référentiels à la suite du jugement sur les enfants métis», sont retirées.

Voilà qui clôt l’heure des questions et interpellations.

– *L’heure des questions et interpellations se termine à 20h25.*