CRIc N°10-Educ.2 (2026-2027)

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 2026–2027

21 SEPTEMBRE 2026

VERSION PROVISOIRE

COMPTE RENDU INTÉGRAL

SÉANCES DU LUNDI 21 SEPTEMBRE 2026 (APRÈS-MIDI ET SOIR)

TABLE DES MATIÈRES

1 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) 5

1.1 Question de M. Fabian Maingain, intitulée «Accès au transport scolaire des élèves de l'enseignement spécialisé domiciliés en périphérie bruxelloise» 5

1.2 Question de M. Fabian Maingain, intitulée «Nombre d'élèves entrés dans l'enseignement secondaire sans certificat d'études de base (CEB) et mise en œuvre de leur accompagnement renforcé» 7

1.3 Question de Mme Manon Vidal, intitulée «Lutte contre le décrochage: répression ou accompagnement?»..... 13

1.4 Question de M. Alain Deneef, intitulée «Évolution de l'enseignement spécialisé et ambitions en matière d'inclusion» 18

1.5 Question de M. Loïc Jacob, intitulée «État d'avancement et priorités de rentrée de la réforme systémique de l'enseignement qualifiant, de l'enseignement pour adultes et de la formation professionnelle» 22

1.6 Question de Mme Dorothée De Rodder, intitulée «Comment garantir l'accessibilité et la qualité de l'accueil temps libre?»..... 24

1.7 Question de Mme Dorothée De Rodder, intitulée «Impact de la réforme wallonne des aides à la promotion de l'emploi sur le secteur de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles» 26

1.8 Question de M. Ersel Kaynak, intitulée «Accès au barème 501 pour les enseignants de l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit (ESAHR)»..... 28

1.9 Question de M. Alain Deneef, intitulée «Rentrée dans les internats et objectifs de la Déclaration de politique communautaire (DPC)» 29

1.10 Question de M. Alain Deneef, intitulée «Communication politique dans les outils scolaires» 32

1.11 Question de Mme Dorothée De Rodder, intitulée «Avancée des groupes de travail sur le post-tronc commun» 35

1.12 Question de M. Ersel Kaynak, intitulée «Décisions de maintien et traitement des recours» 36

1.13 Question de Mme Stéphanie Cortisse, intitulée «Monitoring des référentiels du tronc commun dans le fondamental» 40

VERSION PROVISOIRE

1.14 Question de Mme Mathilde Vandorpe, intitulée «Accès au barème 401 pour les enseignants titulaires d'un ancien titre pédagogique» 42

1.15 Question de Mme Dorothée De Rodder, intitulée «État d'avancement de la réforme de l'organisation des jurys de l'enseignement secondaire» 44

1.16 Question de Mme Mathilde Vandorpe, intitulée «Aménagements raisonnables dans le cadre de la réforme des jurys» 44

1.17 Question de Mme Mathilde Vandorpe, intitulée «Prévention du suicide chez les jeunes: quel rôle pour l'école?» 48

1.18 Question de Mme Mathilde Vandorpe, intitulée «Bilan des inscriptions en première année secondaire à la rentrée 2026» 51

1.19 Question de M. Guillaume Soupart, intitulée «Difficultés liées au découpage en unités d'apprentissage dans l'enseignement qualifiant et général» 53

1.20 Question de M. Guillaume Soupart, intitulée «Soutien aux services d'accrochage scolaire (SAS)» 56

1.21 Question de M. Ibrahim Dönmez, intitulée «Quelles règles en matière d'avantages sociaux?» 60

1.22 Question de M. Loïc Jacob, intitulée «Remise en cause des avantages sociaux?» 60

1.23 Question de M. Ibrahim Dönmez, intitulée «Communication des nouvelles dispositions en matière d'exclusion» 63

1.24 Question de Mme Stéphanie Cortisse, intitulée «Les deuxième et troisième années du degré inférieur de l'enseignement secondaire» 64

1.25 Question de M. Ersel Kaynak, intitulée «Résultats de l'enquête internationale PISA 2025» 66

1.26 Question de Mme Barbara Trachte, intitulée «Résultats de l'enquête PISA 2025» 67

1.27 Question de M. Guillaume Soupart, intitulée «Flexibilisation du décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française (décret "Titres et fonctions") face au nouveau tronc commun?» 74

1.28 Question de M. Ibrahim Dönmez, intitulée «Soutien aux jeunes aidants proches» 78

VERSION PROVISOIRE

1.29 Question de M. Ersel Kaynak, intitulée «Suivi de la réforme budgétaire des détachements pédagogiques» 80

1.30 Question de M. Hajib El Hajjaji, intitulée «Bilan chiffré, adéquation à la pénurie et modalités d'accompagnement du retour en classe des enseignants détachés pédagogiques» 80

1.31 Question de M. Ersel Kaynak, intitulée «Dangers de l'idéologie masculiniste à l'école» 85

1.32 Question de Mme Bénédicte Linard, intitulée «Difficultés dans le déploiement du cours numérique en première année secondaire» 88

1.33 Question de Mme Bénédicte Linard, intitulée «Ramener de la sérénité sur le terrain de l'école» 91

1.34 Question de Mme Bénédicte Linard, intitulée «Périmètre et action de la cellule de veille» 94

1.35 Question de M. Fabian Maingain, intitulée «Graves dysfonctionnements dénoncés à l'Institut Roger Guilbert, au suivi de l'enquête administrative et à la protection des lanceurs d'alerte» 96

2 Ordre des travaux **99**

VERSION PROVISOIRE

Présidence de Mme Valérie Warzée-Caverenne, présidente.

– L'heure des questions et interpellations commence à 16h30.

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

1 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)

1.1 Question de M. Fabian Maingain, intitulée «Accès au transport scolaire des élèves de l'enseignement spécialisé domiciliés en périphérie bruxelloise»

M. Fabian Maingain (Lib.res). – J'ai reçu plusieurs témoignages qui portent à ma connaissance la situation particulière de certains enfants domiciliés dans une commune de la périphérie bruxelloise, en Flandre, mais régulièrement inscrits dans des écoles francophones d'enseignement spécialisé situées en région bruxelloise et relevant donc de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Certains de ces enfants présentent un handicap lourd et n'ont pas une autonomie suffisante pour emprunter les transports publics ordinaires. Ces enfants se voient refuser leur prise en charge par le transport scolaire francophone, car ils sont domiciliés en Flandre. Cela pose évidemment des difficultés d'organisation et des coûts supplémentaires aux familles.

Cet angle mort institutionnel est causé par la structure de la Belgique fédérale. Il serait sans doute possible d'y remédier. Madame la Ministre, avez-vous été informée de ces refus de transport concernant les élèves domiciliés en Flandre et inscrits dans un enseignement spécialisé relevant de la Fédération Wallonie-Bruxelles? Disposez-vous d'une évaluation du nombre de situations signalées à votre administration? Quel est le problème légal, ou réglementaire, qui fait que ces élèves sont exclus de la prise en charge du transport? L'inscription dans une école d'enseignement spécialisé de la Fédération Wallonie-Bruxelles ne devrait-elle pas donner un droit au transport, indépendamment du lieu du domicile?

Votre administration vérifie-t-elle, avant ou après l'inscription d'un élève domicilié en Flandre, l'existence effective d'une solution de transport adaptée? Cela rend parfois certaines inscriptions impossibles ou difficiles à assumer par les parents. Existe-t-il un accord de coopération, un protocole administratif ou un mécanisme de remboursement entre la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Communauté flamande, la Région flamande, la Région bruxelloise et/ou la Commission communautaire française (COCOF) pour ces situations transfrontalières? Dans l'affirmative, quelles en sont les références et les évaluations? Avez-vous l'intention d'établir un recensement complet du nombre de situations, pour voir si des solutions peuvent être trouvées, en tenant compte d'un éventuel accord institutionnel?

VERSION PROVISOIRE

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Monsieur le Député, je suis bien sûr attentive aux questions que vous évoquez. L'organisation du transport scolaire ne relève toutefois pas de mes compétences. Pour les établissements francophones d'enseignement spécialisé situés en Région de Bruxelles-Capitale, cette matière relève de la COCOF. Celle-ci organise le transport de plus de 3 000 élèves fréquentant l'enseignement spécialisé francophone bruxellois.

La circulaire de la COCOF relative au transport scolaire des élèves fréquentant les établissements d'enseignement spécialisé situés sur le territoire de la Région de Bruxelles-Capitale, pour l'année scolaire 2026-2027 prévoit expressément la situation des élèves domiciliés en Flandre. Leur domiciliation n'entraîne pas *de facto* une exclusion du droit au transport. Pour ces élèves, cette circulaire prévoit néanmoins que la prise en charge est assurée à partir de la frontière linguistique ou d'un point d'embarquement situé sur le territoire de la Région de Bruxelles-Capitale. L'accès au transport reste par ailleurs soumis aux mêmes conditions que celles applicables aux élèves domiciliés en Région de Bruxelles-Capitale, et notamment au principe de l'école de libre choix la plus proche, au type d'enseignement requis et aux conditions propres au mode de transport sollicité. La situation individuelle de l'enfant et la nature de son handicap sont aussi prises en considération dans la détermination du mode de transport et dans l'examen des possibilités prévues par le dispositif.

Mon administration n'a malheureusement pas les données relatives au nombre de demandes et de refus pour les rentrées 2024, 2025 et 2026. Les décisions individuelles de prise en charge, les modalités opérationnelles applicables aux situations particulières, ainsi que les éventuelles collaborations avec les autorités flamandes relèvent directement de la COCOF. Pour ces aspects, je vous invite à vous adresser à Mme Henry, chargée du transport scolaire au sein du collège de la COCOF.

Pour ma part, je reste attentive aux situations dans lesquelles les modalités de transport peuvent entraîner des conséquences sur la fréquentation scolaire et le bien-être d'un enfant en situation de handicap, dans le cadre de mes compétences bien sûr. En Wallonie, où la durée du transport scolaire de ces élèves pose quelques problèmes, les gouvernements de la Région wallonne et de la Fédération ont déjà adopté conjointement quatorze pistes d'orientation pour optimiser le transport scolaire pour les enfants en situation de handicap. Nous avions d'ailleurs organisé des séances conjointes des gouvernements et nous allons le refaire très prochainement.

Dans le cadre de mes compétences, j'ai instauré avec la Région wallonne, dès la présente année scolaire, un pilotage de l'enseignement spécialisé, à l'instar de ce qui existe pour l'enseignement ordinaire, permettant l'octroi d'une nouvelle dérogation gouvernementale pour mieux répondre aux besoins. Il s'agit aussi d'améliorer l'offre d'enseignement spécialisé ainsi que limiter la longueur et la

durée des trajets scolaires pour les élèves qui en relèvent, grâce à un état des lieux actualisé de son offre en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Ce travail, qui a abouti au décret du 16 juillet 2026 modifiant certaines dispositions organisant l'enseignement spécialisé et portant diverses dispositions urgentes en matière d'enseignement, aura également un impact positif sur les élèves en région bruxelloise. À court et moyen termes, cette mesure permettra plusieurs choses: un meilleur contrôle de la notion d'école spécialisée à saturation, le recensement des enfants non scolarisés, l'identification des raisons de cette absence de scolarisation ainsi qu'une collaboration étroite entre les administrations pour l'objectivation et le monitorage des données régionales et communautaires.

J'ai déjà prévu d'organiser une rencontre avec la ministre Henry afin d'étudier, comme en Région wallonne, les opportunités qui découleraient de ce meilleur pilotage entre l'enseignement spécialisé et l'offre de transport scolaire.

M. Fabian Maingain (Lib.res). – Madame la Ministre, je vous ai interrogée parce que la situation ne concerne pas que la COCOF et la Flandre. Il y a aussi des élèves wallons qui fréquentent une école spécialisée à Bruxelles. Ou des élèves habitant la Flandre inscrits à une école wallonne. Je voulais aborder le problème de manière plus large.

J'entends que vous avez des coopérations interrégionales avec la Région wallonne. Tant mieux qu'il y ait une rencontre avec Mme Henry. Je vais également l'interroger à ce sujet. Je crois qu'il est aussi bon de prendre langue – vous avez peut-être croisé le ministre Dippendaele à Namur – avec la Région flamande pour mettre un terme à ces bêtises institutionnelles. J'ai une autre solution: élargir la Région de Bruxelles-Capitale, mais je doute que la cause des étudiants et élèves en situation de handicap soit une cause légitime de cette demande.

1.2 Question de M. Fabian Maingain, intitulée «Nombre d'élèves entrés dans l'enseignement secondaire sans certificat d'études de base (CEB) et mise en œuvre de leur accompagnement renforcé»

M. Fabian Maingain (Lib.res). – Madame la Ministre, les résultats du certificat d'études de base (CEB) de 2026, résultats que nous avions déjà commentés avant les vacances, ont fait apparaître une dégradation de la maîtrise des apprentissages fondamentaux. Étant donné que nous avions abordé les chiffres lors du débat sur le Programme international pour le suivi des acquis (PISA), je ne vais pas les répéter aujourd'hui.

Les données de réussite du CEB ne permettaient toutefois pas de connaître le nombre exact d'élèves qui avaient obtenu le CEB après délibération du jury d'école ni celui des élèves effectivement entrés en première secondaire sans ce certificat. Cette distinction est pourtant importante dans le contexte de la disparition de la première année secondaire différenciée, puisque ces élèves se retrouvent

VERSION PROVISOIRE

aujourd'hui dans les mêmes classes que les autres. Un mécanisme d'accompagnement différencié et spécifique avait été prévu pour ces élèves, au travers d'un système de points portés par chaque élève pour l'obtention de moyens complémentaires dédiés à leur encadrement.

J'aimerais aujourd'hui faire le point sur ce sujet. Combien d'élèves ont présenté l'épreuve externe du CEB en juin 2026 et sont aujourd'hui inscrits en première année secondaire à la suite d'une décision de jury d'école? Disposez-vous de la ventilation de ces chiffres par province et par réseau? Ces données sont intéressantes. Combien d'élèves sont-ils effectivement entrés en première année secondaire, en septembre 2026, sans être titulaires du CEB? Combien d'établissements secondaires accueillent cette année au moins un élève sans CEB?

Quel est le nombre total de périodes d'accompagnement renforcé attribuées à ces établissements pour l'année scolaire 2026-2027? Combien d'équivalents temps plein sont-ils concernés par ces périodes? Quelle formule de calcul a-t-elle été appliquée pour répartir ces périodes entre les établissements? À quelle date chaque établissement a-t-il reçu une notification définitive de ces moyens? Les deux périodes hebdomadaires d'accompagnement personnalisé sont-elles effectivement organisées dans chaque classe, dès la première année secondaire, depuis la rentrée? Quel contrôle votre administration exerce-t-elle sur l'utilisation effective de ces périodes au profit des élèves concernés?

Quelle proportion de ces élèves disposait, lors de leur entrée dans l'enseignement secondaire, d'un dossier d'accompagnement de l'élève (DAccE) complet comportant les résultats au CEB, les bilans de synthèse et les dispositifs d'accompagnement déjà mis en œuvre? Enfin, quelle projection chiffrée l'administration a-t-elle réalisée quant au nombre d'élèves susceptibles d'entrer en secondaire sans CEB à la rentrée 2027, à la suite du relèvement du seuil de réussite à 60 %?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Monsieur le Député, la précision exigée par ce sujet excède le cadre habituel d'une question orale; une question écrite permettrait donc de traiter les différents points de manière plus exhaustive.

En juin 2026, 51 869 élèves ont présenté l'épreuve externe pour l'obtention du CEB. Selon des données non certifiées à ce stade, 43 349 élèves ont obtenu le CEB à la suite de l'épreuve et 4 672 élèves l'ont obtenu grâce à la délibération du jury d'école. Toutes les données n'étant pas encore consolidées par les services du gouvernement, je ne peux pas encore vous transmettre les données affinées par province, par réseau et par indice socio-économique des écoles.

Il apparaît que 30 049 élèves auraient été admis dans l'enseignement secondaire par le jury d'école et, par ailleurs, 612 élèves auraient été maintenus en sixième année primaire en juillet 2026. Je souligne une fois de plus la nécessité d'affiner ces chiffres et de les évaluer proportionnellement aux années précédentes.

Les chiffres officiels de la répartition par école des élèves titulaires ou non du CEB vous seront communiqués après le 1er octobre. En effet, il est encore possible de changer d'école jusqu'au 30 septembre.

Pour le moment, la ventilation ne permet pas encore de différencier les élèves non titulaires du CEB qui ont été orientés vers l'enseignement secondaire de ceux qui sont titulaires du CEB malgré l'échec à une ou plusieurs parties du test. En effet, le travail de l'administration a permis d'attribuer toutes les périodes d'accompagnement renforcé aux écoles qui devaient accueillir les élèves. Comme ce mécanisme d'attribution ne distingue pas les élèves non titulaires du CEB de ceux qui l'ont obtenu par le biais du jury d'école, je ne peux pas encore répondre avec précision.

Par ailleurs, nous avons abordé ce sujet dans le cadre de réunions tenues toutes les six semaines avec les fédérations de pouvoirs organisateurs et Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE). Les premières estimations indiquent que le système se comporterait de manière homéostatique pour le moment. Néanmoins, puisqu'il s'agit de la première année du système, la vigilance est de mise.

Pour l'année scolaire 2026-2027, il n'est pas possible d'identifier un volume unique de périodes d'accompagnement renforcé, puisque deux mécanismes distincts coexistent pendant cette année de transition.

D'une part, les 256 établissements, qui ont organisé le premier degré différencié en 2025-2026 bénéficient de la reconduction de l'enveloppe générée par leurs élèves de ce degré au 15 janvier 2026, soit 20 974 périodes professeurs. Cette enveloppe est définitive pour 2026-2027, mais elle ne constitue pas intégralement de l'accompagnement renforcé. Elle permet à la fois de maintenir l'organisation de la deuxième année différenciée, qui subsiste en 2026-2027, et d'organiser l'accompagnement renforcé en première année secondaire. L'éventuel surplus peut être utilisé pour d'autres années d'études ou des missions collectives, dans le respect des règles applicables.

La part de ces 20 974 périodes affectées à l'accompagnement renforcé ne peut être déterminée sur la seule base des moyens attribués. À partir du mois de décembre, nous serons en mesure de vous détailler l'affectation effective des périodes d'accompagnement renforcé. Il faut attendre l'encodage des cadres d'emploi réels pour relier précisément chaque période professeur à son affectation dans les écoles.

D'autre part, un nouveau mécanisme d'attribution de périodes d'accompagnement renforcé est mis en œuvre pour les établissements qui n'ont pas organisé le premier degré différencié en 2025-2026. Selon l'estimation actualisée au 14 septembre 2026, il y a 2 306 périodes d'accompagnement renforcé pour 185 écoles. Ce nombre devra être confirmé sur la base du comptage du 1er octobre 2026. Ces

VERSION PROVISOIRE

2 306 périodes professeurs représentent environ 105 équivalents temps plein (ETP), sur la base d'une charge de 22 périodes par ETP.

En considérant le coût moyen d'une période d'une fonction enseignante au degré inférieur établie en mars 2026 à 2795,87 euros, cela représente un coût annuel théorique d'environ 6,45 millions d'euros.

Toutefois, il ne me semble pas correct de simplement additionner les 20 974 périodes de l'enveloppe transitoire et les 2 306 périodes d'accompagnement renforcé estimées pour présenter à ce stade un volume global de périodes d'accompagnement renforcé. En effet, pour les écoles relevant du régime transitoire, seule l'analyse du cadre d'emploi permettra d'isoler la part qui est réellement consacrée à l'accompagnement renforcé. Cette analyse arrivera, mais pas en ce moment précis.

Par ailleurs, il convient de replacer ces moyens dans l'architecture générale du nouveau dispositif d'encadrement. Désormais tous les élèves qui sont inscrits en première année secondaire, qu'ils soient titulaires ou non du CEB, sont pris en considération dans le calcul du nombre total de périodes professeurs (NTPP) ordinaire. Les élèves anciennement orientés vers le premier degré différencié ne relèvent donc plus d'un encadrement séparé. Ils sont intégrés dans la première année secondaire et participent, comme les autres élèves, à la généralisation du NTPP.

Les périodes d'accompagnement renforcé viennent en complément de cet encadrement ordinaire. Le dispositif décrétal prévoit en régime de croisière une enveloppe fermée de 10 000 périodes consacrées à l'accompagnement renforcé. Le coefficient de calcul peut être adapté d'une année à l'autre pour que cette enveloppe soit entièrement répartie entre les établissements qui accueillent les élèves qui répondent aux conditions d'octroi, c'est-à-dire avoir obtenu un CEB avec de faibles résultats traduisant une difficulté dans l'une des matières.

Dans ce contexte, une comparaison directe avec les moyens consacrés au degré différencié au cours de trois années précédentes serait peu éclairante puisque le périmètre et la logique d'encadrement ont changé. Cependant, on peut dire que les moyens de l'accompagnement renforcé ont tous été intégralement maintenus et que des moyens supplémentaires sont disponibles pour l'accompagnement personnalisé en première année secondaire.

Le nouveau dispositif repose désormais sur l'intégration de tous les élèves de première année secondaire dans le calcul du NTPP ordinaire, auxquels s'ajoutent des moyens spécifiques d'accompagnement renforcé. L'année 2026-2027 constitue précisément une année de transition entre ces deux logiques ou modèles.

Vous m'interrogez sur la formule de calcul utilisée et sur un minimum garanti. Pour les écoles qui organisaient le premier degré différencié, il n'y a pas eu de nouvelle formule de calcul, car l'enveloppe du premier degré différencié a été

reconduite dans son intégralité. Pour cette année, le calcul prévoit d'affecter 0,5 période professeur pour chaque partie de l'évaluation externe commune certificative pour laquelle l'élève a obtenu moins de 50 % et 1,4 période-professeur pour un élève issu de l'enseignement spécialisé qui n'aurait pas présenté l'évaluation. Ces périodes sont cumulatives.

Le critère relatif au résultat global de l'évaluation externe commune n'intervient pas encore dans ce calcul transitoire en 2026-2027 parce que les seuils n'ont pas encore été relevés. Le relèvement des seuils s'accompagnera d'une mesure de soutien aux élèves par le biais des périodes d'accompagnement renforcé. Par ailleurs, le total obtenu au niveau de l'établissement est arrondi à l'unité inférieure. Par dérogation, lorsqu'un seul élève ouvre le droit à l'accompagnement renforcé dans un établissement et quand le calcul correspondant n'atteint pas une période complète, une période est tout de même octroyée. Dans cette situation particulière, cette règle garantit l'octroi *a minima* d'une période d'accompagnement. Les écoles n'organisant pas le premier degré différencié ont reçu un calcul provisoire de l'accompagnement renforcé en juillet; celles qui l'organisaient connaissaient le volume des périodes à la suite du comptage effectué en janvier 2026. Il existait donc une forme de prévisibilité.

Le jeudi 20 août, mon cabinet et moi-même avons été informés que dix écoles sollicitaient une liste nominative des élèves devant bénéficier d'un accompagnement renforcé. Les élèves ont reçu l'information demandée le lundi 24 août au plus tard. Ces demandes ne correspondaient donc pas à proprement parler à des signalements d'une attribution tardive, insuffisante ou matériellement impossible à organiser, mais elles visaient principalement à permettre aux établissements concernés d'anticiper l'organisation de l'accompagnement renforcé dès la rentrée scolaire, ce qui est tout à fait compréhensible. Dès lors, à mon initiative, nous prendrons des mesures pour anticiper et communiquer une information complète plus détaillée lors de la prochaine rentrée scolaire. Nous expérimentons actuellement la première année d'implémentation du tronc commun et nous devons en tirer les leçons.

Quant à l'organisation effective des périodes d'encadrement personnalisé, le décret impose l'organisation de l'équivalent de deux périodes hebdomadaires d'accompagnement personnalisé. Cela ne signifie pas nécessairement qu'il s'agit de deux périodes fixes et identiques données chaque semaine dans chaque classe. L'accompagnement personnalisé peut être réparti entre différentes disciplines ou organisé de manière plus concentrée à certains moments de l'année pour autant que l'équivalent prévu soit assuré.

Il ne faut donc pas confondre le nombre de périodes spécifiquement générées pour l'accompagnement personnalisé, c'est-à-dire une période par tranche entamée de 19 élèves, avec les deux périodes dont doivent bénéficier les élèves. En effet,

VERSION PROVISOIRE

l'école peut compléter les moyens spécifiques par d'autres périodes disponibles, notamment par de l'accompagnement ou de l'encadrement différencié.

À ce stade, mon administration ne dispose pas encore des données me permettant de vérifier, école par école, l'organisation effective du dispositif. L'analyse de l'utilisation effective des périodes en question ne pourra être réalisée qu'après la réception et l'exploitation des cadres d'emploi réels, attendus au mois de décembre. Il n'est donc pas possible de chiffrer les établissements qui n'auraient pas encore organisé intégralement l'accompagnement personnalisé, ni d'en objectiver les motifs. Toutefois, j'ai chargé mon administration de préparer l'évaluation quantitative et qualitative de l'accompagnement personnalisé renforcé, en vue d'objectiver les éventuelles difficultés dans la mise en œuvre du nouveau dispositif. La première analyse sera disponible à la mi-novembre. Je vous la communiquerai bien entendu à votre demande.

Si tous les élèves disposent d'un DAccE, son contenu varie selon leur situation. Pour de nombreux élèves, le dossier peut être très limité, tandis qu'il peut être plus alimenté lorsqu'un suivi particulier est nécessaire, notamment dans le cadre de difficultés d'apprentissage ou de certaines procédures prévues par la réglementation. Les éléments disponibles ne permettent pas de chiffrer la proportion de dossiers complets à l'entrée de l'enseignement secondaire ni le nombre de dossiers incomplets ou inaccessibles signalés. Cependant, mon administration assure une veille active. Notamment à la suite d'un signalement survenu sur les réseaux sociaux, des contacts ont été pris avec l'école concernée pour analyser et de régler proactivement la situation.

En ce qui concerne votre demande de projection, tout indique que la mesure de relèvement des seuils, dès lors qu'elle s'accompagnera de moyens de soutien aux élèves, devrait avoir un effet positif sur leur réussite. Plusieurs études internationales que nous avons citées à satiété dans notre commission montrent que, lorsque les seuils d'exigence sont relevés, lorsque les attentes sont clairement explicitées aux élèves et aux équipes éducatives et lorsqu'un mécanisme de soutien pédagogique est instauré pour permettre la différenciation des apprentissages – ce que nous faisons puisque nous avons dégagé des moyens supplémentaires pour l'accompagnement personnalisé –, la mesure produit des effets positifs sur les apprentissages.

Les élèves et les équipes pédagogiques devraient aussi adapter leurs stratégies d'apprentissage et d'enseignement, et c'est du reste ce que nous a appris la réforme du décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études (décret «Paysage»): quand vous avez des attentes plus élevées, mais lorsqu'elles sont plus claires – convenons que les règles de la finançabilité n'étaient pas des plus claires – et lorsque vous avez aussi davantage d'aides à la réussite – de mémoire, on a doublé ces aides durant la précédente législature –, la réussite des étudiants tend à augmenter. Ce sont

d'ailleurs les premières indications que nous envoient les rectrices de l'UCLouvain et de l'ULB, par exemple: les étudiants ont adapté leurs études et leurs apprentissages. C'est évidemment la même logique que nous essayons d'insuffler ici.

M. Fabian Maingain (Lib.res). – Madame la Ministre, je reviendrai avec des questions écrites, mais votre réponse chiffrée montre la complexité de la mise en place de ce dispositif et du fait qu'on ne peut pas savoir, près d'un mois après la rentrée des classes, si on est certain que tout élève qui en a besoin est accompagné. Tel est en effet l'objectif, quel que soit le dispositif: s'assurer qu'un élève qui est éventuellement passé dans l'enseignement secondaire sans le CEB bénéficie de l'accompagnement qu'il mérite. Cela rend les choses difficilement vérifiables par l'administration; je ne dis pas que c'est le cas sur le terrain.

Les anticipations sont compliquées. Ce sera l'un des objectifs de l'évaluation de cette première année de réforme: s'assurer que les directions disposent des informations au moment des inscriptions et ont ensuite la possibilité de mettre en place les dispositifs et d'avoir le personnel enseignant pour le faire afin de s'assurer rapidement qu'il n'y a pas de trous dans la raquette. Si ce devait être le cas et si les évaluations arrivent au mieux au milieu du mois de décembre, la moitié de l'année scolaire sera déjà passée. Or, nous savons que c'est souvent en début d'année qu'on fait le rappel des apprentissages de base qui manquent sans doute à un certain nombre de ces élèves.

Pour le reste, je me garderai de faire trop vite des comparaisons entre un seuil de CEB pour des enfants et des stratégies d'évaluation d'étudiants majeurs; ceux-ci ont en effet une autre situation de vie. Je ne suis pas contre le relèvement du seuil de réussite, mais l'important est moins le pourcentage – 50 % ou 60 % – que les attendus qu'on a envie qu'ils maîtrisent et les moyens donnés tant aux élèves qu'aux directions et professeurs pour réaliser au mieux cette transmission des apprentissages.

1.3 Question de Mme Manon Vidal, intitulée «Lutte contre le décrochage: répression ou accompagnement?»

Mme Manon Vidal (PTB). – Madame la Ministre, vous vous êtes exprimée récemment, à la suite d'une question d'actualité, à propos de votre vision de la lutte contre le décrochage scolaire. Le moins que je puisse dire est que je n'ai pas été déçue! En effet, vous avez annoncé explicitement une collaboration plus systématique avec la police locale. Vous suggérez qu'un agent de quartier prenne contact avec certaines familles dont les enfants seraient concernés par le décrochage scolaire.

Par ailleurs, votre parti a défendu, par l'intermédiaire de M. Soupart, la possibilité de suspendre ou de supprimer les allocations familiales comme moyen de pression. Vos déclarations dans la presse semblent aussi montrer que vous faites un lien entre le décrochage et la délinquance.

VERSION PROVISOIRE

Quels sont les éléments en votre possession qui vous permettent d'établir un lien entre le décrochage scolaire et la délinquance?

En quoi l'intervention de la police serait-elle de nature à diminuer le décrochage scolaire? La culpabilisation des parents n'est-elle pas de nature à transformer le nécessaire partenariat entre l'école et la famille en une relation conflictuelle qui risque au contraire d'aggraver le problème?

Quelle est votre position par rapport à la suspension des allocations familiales comme moyen de pression? Pensez-vous que c'est en appauvrissant des familles déjà précarisées que vous pourrez créer un climat susceptible de lutter contre le décrochage?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Madame la Députée, à moins que vous ayez voulu caricaturer mes propos, je n'ai jamais laissé entendre que les élèves absents étaient tous de futurs délinquants. En tant qu'ancienne ministre de l'Aide à la jeunesse, je sais parfaitement que, derrière une absence, il peut y avoir un jeune en souffrance profonde confronté à des difficultés familiales ou autres.

Je rappelle ce qui figure dans le décret du 17 juillet 2026 portant modification du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, du décret du 31 mars 2022 portant création du dossier d'accompagnement de l'élève (DAccE), et du décret du 16 mai 2024 relatif à la réduction du décrochage scolaire et à la lutte contre l'absentéisme des élèves. Ce décret repose sur une logique de prévention, de détection et d'accompagnement et non sur une logique de répression. Il prévoit un schéma de suivi et d'accompagnement individuel en plusieurs axes: soutien précoce, intervention et compensation.

Pour chaque axe, la législation confie désormais à un pilote la prise en charge de chaque élève concerné. Ce pilote peut être un membre de l'école ou un intervenant externe, en fonction de ce qui sert le mieux l'élève. Il est soutenu par un garant de l'accrochage scolaire dont les missions sont définies par le décret. Il a plusieurs rôles: informer l'équipe éducative sur les décrochages, ses factures et ses risques; animer la communauté des pilotes, faciliter leur formation et organiser des échanges de pratiques; nouer des partenariats avec des intervenants de proximité pour offrir l'accompagnement nécessaire; veiller à ce que chaque élève concerné bénéficie d'un soutien précoce; siéger dans la cellule de concertation locale.

L'école et le centre PMS sont tenus de se coordonner lorsque la situation l'exige. Quand il y a un problème particulier, c'est le centre PMS – des psychologues, assistants et infirmiers – qui active le deuxième axe d'intervention. Aucune décision n'est mécanique: à chaque étape, le pilote évalue la situation et motive sa décision de prolonger ou de clôturer l'accompagnement. L'élève majeur peut refuser l'accompagnement qui lui est proposé. La législation impose aussi à mon

administration de vérifier qu'une action est effectivement mise en œuvre pour chaque élève qui remplit les conditions d'un accompagnement en agissant dans le respect du secret professionnel des intervenants. Quant au service intégré d'assistance aux écoles, il intervient en soutien des écoles, dans leurs établissements et aux abords.

Pour aider les écoles dans l'implémentation de ce nouveau schéma, une application destinée à la gestion des présences ainsi qu'à la lutte contre le décrochage scolaire a déjà été déployée.

L'application APP100 digitalise et centralise le registre des présences. Elle permet d'assurer le suivi des absences justifiées et injustifiées et elle soutient le repérage précoce des situations à risque. Les données sont encodées dans un environnement sécurisé, qui garantit leur confidentialité. Dans le DAccE, leur consultation sera strictement limitée aux éléments nécessaires au suivi de l'élève. Un dossier de suivi dans APP100 n'apparaît que lorsqu'un seuil d'absence injustifié de l'élève est dépassé. Le système prend naturellement en compte les absences justifiées, comme les difficultés familiales, la maladie. Dans APP100, l'enseignant distingue l'absence justifiée de l'absence injustifiée. Pour une absence justifiée, il sélectionne le type de justification et peut joindre le justificatif. La législation prévoit en outre explicitement la prise en compte des cas de force majeure et des circonstances exceptionnelles. Un enfant malade n'entre donc pas dans un parcours de suivi pour absentéisme.

Pour cette année 2026-2027, le déploiement concerne uniquement les écoles fondamentales ordinaires et spécialisées; la mise en œuvre est progressive et maîtrisée. Pour aider les écoles dans la prise en main de ce nouvel outil, mon administration a instauré une panoplie d'aides à disposition des directions et des équipes éducatives: trois webinaires, cinq capsules vidéo, les guides pratiques, un mode hors-ligne, quatre *helpdesks* dédiés. La circulaire 9779, parue le 21 août 2026, encadre le suivi des élèves en absentéisme pour cette année scolaire. Ces actions mises en œuvre pour former et soutenir les équipes ont pour objectif de favoriser le repérage précoce des jeunes en difficulté et leur prise en charge par des professionnels formés avant toute situation de décrochage scolaire.

Ces éléments étant posés, je reviens sur quelques questions spécifiques que vous m'avez adressées, Madame la Députée. S'agissant des données disponibles, le décrochage scolaire est une réalité complexe qui doit être appréhendée à travers plusieurs indicateurs: l'absentéisme, le retard scolaire, les sorties sans certification constituent à cet égard différentes clés de lecture.

En matière d'absentéisme injustifié, les données arrêtées au 15 février 2026 montrent une augmentation dans plusieurs niveaux d'enseignement: dans l'enseignement primaire ordinaire, le taux passe de 3,4 % en 2024 à 4,4 % en 2026; dans l'enseignement secondaire ordinaire, il passe de 10,4 % à 13,1 %. Concernant les sorties sans certification, les taux se situent autour de 5 % sur la même période

VERSION PROVISOIRE

pour les élèves du deuxième et du troisième degrés de l'enseignement secondaire ordinaire. Après une baisse à 3,9 % en 2021 – mais nous étions alors dans le contexte particulier de la pandémie –, ce taux est remonté à 5,6 % en 2022-2023 et s'établit à 5,5 % en 2023-2024. Enfin, le taux d'élèves redoublants dans l'enseignement secondaire ordinaire, qui avait fortement diminué durant la crise sanitaire, est remonté à 11,8 % en 2022-2023, avant de légèrement redescendre à 9,8 % en 2023-2024.

Ces indicateurs doivent être considérés conjointement et avec prudence. C'est précisément tout l'intérêt du nouveau dispositif et du registre numérique harmonisé que je viens d'évoquer: disposer progressivement de données consolidées, fiables et comparables dans le temps pour mieux objectiver l'absentéisme problématique.

Vous m'interrogez ensuite sur le lien entre décrochage scolaire et délinquance. Comme je l'ai fait dans mon introduction, je serai très claire: il n'est évidemment pas question d'établir un lien systématique entre absentéisme, décrochage scolaire et délinquance.

Il vaut mieux que je me répète afin de ne pas être caricaturée: le décrochage scolaire reste un phénomène complexe et multifactoriel. En effet, les situations d'absentéisme peuvent trouver leurs origines dans des facteurs familiaux, scolaires, sociaux, relationnels ou dans des problématiques de santé mentale ou physique.

Une absence de fréquentation scolaire prolongée peut constituer, parmi d'autres facteurs, un élément de vulnérabilité dans le parcours d'un jeune. Cela ne signifie pas qu'un élève absent devient délinquant. La majorité des jeunes confrontés à des difficultés de décrochage scolaire ne sont pas concernés par la délinquance. Convenons cependant que cela puisse se produire.

Le défi est d'intervenir suffisamment tôt pour éviter que les difficultés scolaires, sociales ou personnelles ne s'aggravent et n'affectent durablement le parcours du jeune. J'en viens dès lors à la question portant sur l'intervention de la police et à la circulaire 9739 «Circulaire ministérielle PLP41 du 14 mai 2026 relative au renforcement et/ou à la réorientation de la politique locale de sécurité et à l'approche spécifique de la délinquance juvénile et des mineurs en danger, avec en particulier un point de contact pour les écoles», car j'estime important de distinguer les dispositifs qui nous intéressent.

Ne faites pas dire à la circulaire 9739 ce qu'elle ne dit pas et ne la réduisez pas à un dispositif répressif! Une telle lecture risque de jeter inutilement la suspicion sur un dispositif de collaboration qui existe depuis près de 20 ans et dont il importe de comprendre précisément la finalité.

La fonction de référent PLP41 n'est pas nouvelle. Elle trouve son origine en 2006. La circulaire – actualisée en 2026 – adapte ce dispositif aux réalités auxquelles

sont aujourd'hui confrontés les jeunes et elle accorde explicitement une attention particulière à la prévention et à la détection précoce des situations à risque.

Concernant la problématique de l'absentéisme, la circulaire 9739 est particulièrement claire. Lorsque l'absentéisme est répété ou injustifié, il constitue un signal d'alerte qui révèle des difficultés plus profondes. La circulaire prévoit alors une approche associée et concertée avec l'école, les centres PMS et les services de promotion de la santé à l'école (PSE), la police locale, les organisations de jeunesse et les opérateurs de sécurité publique non-policiers, tels que les agents de prévention des quartiers. Il ne s'agit donc ni d'envoyer la police régler une situation de décrochage scolaire ni de lui confier une mission éducative. Le référent PLP41 fait office de liaison et de dialogue entre les écoles, les jeunes et les partenaires extérieurs.

La prévention constitue d'ailleurs le premier des quatre modes d'action transversaux prévus par la circulaire. Cette prévention repose sur la sensibilisation, la présence sur le terrain et le réseautage. Elle doit être menée en concertation avec les personnes concernées et être déployée de manière proactive avant toute constatation d'éventuels problèmes.

Il y a donc bien deux dispositifs différents, mais complémentaires: d'une part, le dispositif de lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire qui organise le repérage, le suivi et l'accompagnement individualisé des élèves et, d'autre part, la circulaire 9739 qui organise une collaboration entre les écoles, la police, les opérateurs locaux et les parents dans le cadre des réalités auxquelles les jeunes peuvent être confrontés. Cette complémentarité ne signifie pas une confusion des rôles. Les écoles et les pouvoirs organisateurs conservent leur autonomie dans la définition des modalités de collaboration. Les centres PMS conservent leur appréciation dans la gestion des situations individuelles. La circulaire 9739 rappelle expressément que chacun intervient dans le respect de ses compétences et de ses responsabilités propres.

Je ne partage donc pas l'idée selon laquelle cette collaboration aurait pour but de culpabiliser les familles. L'objectif est, *a contrario*, de disposer, en cas de besoin, de relais permettant de détecter plus rapidement une situation préoccupante, de rétablir le dialogue et d'orienter le jeune ou sa famille vers les personnes compétentes. En ce sens, les familles se voient responsabilisées, et ce, sans aucune culpabilisation.

En ce qui concerne les politiques que je porte dans le cadre de mes compétences, le choix posé est clair. Il est issu du dispositif que je viens de vous présenter à l'instant, à savoir prévenir, détecter, accompagner et remobiliser.

Mme Manon Vidal (PTB). – Je note qu'il n'y a pas eu de réponse à ma question concernant les propos de M. Soupart sur la suspension des allocations familiales, ce qui est bien dommage.

VERSION PROVISOIRE

Lorsqu'on vous a interrogée sur le décrochage scolaire dans le cadre d'une question d'actualité, il y a deux semaines, vous aviez évoqué l'intervention de la police.

Je pense que la meilleure manière de lutter contre le décrochage scolaire commence par arrêter de casser l'école! C'est pourtant ce que vous êtes en train de faire systématiquement, notamment en supprimant l'emploi de 2 000 professeurs.

Mais, lorsque vous en venez à utiliser la force et à faire intervenir la police, c'est que vous avez loupé quelque chose! Les parents, certes, ont envie que cela se passe bien à l'école pour leurs enfants. Mais c'est aussi votre responsabilité, en tant que ministre de l'Éducation, de garantir que les enfants puissent aller à l'école et ne vivent pas le décrochage scolaire. Vous faites pourtant reposer une grande part des responsabilités sur les épaules des parents et ça ne va pas!

1.4 Question de M. Alain Deneef, intitulée «Évolution de l'enseignement spécialisé et ambitions en matière d'inclusion»

M. Alain Deneef (Les Engagés). – Madame la Ministre, la presse s'est récemment fait l'écho de la saturation de certaines écoles spécialisées bruxelloises. Près de 9 000 élèves fréquentent aujourd'hui ce type d'enseignement dans la capitale. Si Bruxelles dispose théoriquement de 114 places pour 100 enfants, cette donnée globale masque une pénurie importante pour certains types d'enseignement et dans certaines zones. Des directions témoignent de listes d'attente permanentes, notamment pour l'accueil d'enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), du comportement ou de l'apprentissage.

Comme souligné lors de l'examen du décret du 17 juillet 2026 modifiant certaines dispositions organisant l'enseignement spécialisé et portant diverses dispositions urgentes en matière d'enseignement, il ne suffit pas qu'une place existe: encore faut-il qu'elle corresponde aux besoins spécifiques de l'enfant et qu'elle soit raisonnablement accessible. D'autres retours de terrain appellent également notre attention en cette rentrée. Certains établissements secondaires spécialisés signalent une augmentation du nombre d'élèves issus du type 8 fondamental, notamment des jeunes dyspraxiques et n'ayant pas obtenu leur certificat d'études de base (CEB).

S'il est trop tôt pour en déduire une évolution générale, ce signal mérite néanmoins d'être objectivé, d'autant que ces élèves auraient auparavant généralement été orientés vers la première différenciée, qui n'existe plus. Ce décret constitue donc une étape avant la mise en œuvre d'un véritable pilotage de l'enseignement spécialisé. Il permet notamment d'adapter plus facilement l'offre lorsqu'un manque est objectivement constaté dans une zone. Il facilite également la création de classes à visée inclusive et prolonge l'assouplissement appliqué à l'ouverture d'une offre de type 2.

Lors des débats, vous avez indiqué qu'une cartographie de l'offre était en cours de finalisation dans le cadre du Chantier n° 14 du Pacte pour un enseignement d'excellence. L'objectif est d'identifier non seulement les places existantes, mais aussi celles qui sont réellement disponibles et adaptées, en tenant compte des demandes non rencontrées, des listes d'attente et des transports scolaires. Ce travail doit également être mis en relation avec l'objectif de la Déclaration de politique communautaire (DPC) de ramener, d'ici 2030, la proportion d'élèves accueillis dans l'enseignement spécialisé de 4,1 à 3,6 %, tout en renforçant le soutien dans l'enseignement ordinaire.

L'inclusion ne peut toutefois pas se limiter à une diminution statistique du nombre d'élèves orientés vers l'enseignement spécialisé. Elle doit permettre à chaque enfant d'être accueilli là où ses besoins pourront réellement être rencontrés. Cela suppose un enseignement ordinaire mieux outillé, mais aussi une offre spécialisée suffisante et adaptée.

Dès lors, disposez-vous déjà de premières indications sur l'évolution des inscriptions dans l'enseignement secondaire spécialisé concernant cette rentrée? Les services de l'administration ont-ils reçu des retours au sujet d'une augmentation des inscriptions d'élèves issus du type 8 fondamental? Une attention particulière est-elle portée à l'éventuel impact du nouveau parcours des élèves sans CEB sur leur orientation? Où en est aujourd'hui l'élaboration de la cartographie? Quel calendrier est prévu pour sa finalisation et la transmission d'un premier état des lieux au Parlement? Comment les listes d'attente, les demandes non rencontrées et ces évolutions de rentrée seront-elles intégrées à ce travail?

Enfin, comment cette objectivation permettra-t-elle de préciser la trajectoire prévue par la DPC et de trouver l'équilibre entre développement de l'inclusion dans l'enseignement ordinaire et maintien d'une offre spécialisée accessible et adaptée? Quels leviers souhaitez-vous prioritairement mobiliser? Je pense notamment à la formation des enseignants de l'ordinaire, au soutien apporté par les pôles territoriaux, aux relais spécialisés, aux fonctions paramédicales et à l'accompagnement des équipes accueillant une classe à visée inclusive.

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Monsieur le Député, je partage votre préoccupation à propos de l'adéquation de l'offre d'enseignement spécialisé aux besoins réels des élèves et des familles. Il est encore un peu tôt pour tirer des conclusions objectives et finalisées sur l'évolution des inscriptions à la rentrée, puisque les dates officielles de comptage sont fixées au 30 septembre et au 15 janvier.

À ce stade, mon administration ne dispose pas encore de données consolidées permettant de confirmer ou d'infirmer une augmentation du nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé de type 8 ou dans les autres types d'enseignement spécialisé. J'ai bien pris connaissance des retours du terrain et suis bien attentive

VERSION PROVISOIRE

aux évolutions qui pourraient être constatées cette année, notamment en ce qui concerne les élèves issus de l'enseignement spécialisé de type 8 dans l'enseignement fondamental. En effet, il est essentiel de suivre ces phénomènes de manière rigoureuse pour éviter toute conclusion hâtive basée sur des situations locales ou ponctuelles.

Je rappelle que nous avons prévu un mécanisme d'accompagnement renforcé des élèves qui n'auraient pas obtenu leur CEB lors de leur entrée en première année secondaire. Des moyens complémentaires sont prévus pour permettre un suivi et un soutien plus individualisés des élèves concernés. Ils pourront bénéficier d'un accompagnement renforcé de 0,5 période professeur par échec comptabilisé, soit 2 périodes maximum. Les élèves issus de l'enseignement spécialisé qui n'ont pas présenté le CEB bénéficieront eux de 1,4 période professeur. L'objectif est clair: accompagner davantage les élèves dans l'enseignement ordinaire lorsqu'ils peuvent y poursuivre leur parcours dans de bonnes conditions, plutôt que de considérer l'orientation vers l'enseignement spécialisé comme une réponse automatique à certaines difficultés.

Monsieur le Député, vous évoquez la cartographie de l'offre spécialisée. Conformément au décret du 17 juillet 2026 que vous mentionnez, un état des lieux actualisé de l'offre d'enseignement spécialisé, ainsi qu'une note technique proposant différentes pistes d'amélioration viennent tout juste de m'être transmis. Ce travail est une étape importante, car il va nous permettre de dépasser les chiffres globaux pour analyser plus finement les réalités du terrain.

Comme vous l'avez souligné, disposer théoriquement d'un nombre suffisant de places n'est pas toujours synonyme d'une réponse adéquate aux besoins des élèves. Les questions de répartition géographique – et nous connaissons tous les deux la situation bruxelloise –, de besoins spécifiques et d'accessibilité doivent être examinées dans leur ensemble. Les analyses réalisées par mon administration prennent en compte toutes les données disponibles, y compris les évolutions récemment observées sur le terrain. Les conclusions de ce travail serviront de base aux discussions qui vont être menées avec mon administration pour identifier les améliorations à apporter à l'offre existante.

Plus largement, rappelons l'objectif fixé dans notre DPC. Il ne s'agit pas de réduire artificiellement le nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé, ni, du reste, de supprimer l'enseignement spécialisé, car j'ai lu sur les réseaux sociaux des inquiétudes qui allaient en ce sens. Il n'est évidemment pas question de le supprimer, mais bien de permettre à chaque élève d'être scolarisé dans le cadre le plus adapté à ses besoins. En renforçant le soutien et les aménagements raisonnables, l'idée est de diminuer l'orientation vers l'enseignement spécialisé lorsque cela est possible.

L'inclusion ne peut pas être un indicateur statistique: elle doit être une réussite concrète pour l'élève. Dit comme cela, c'est beau, mais nous savons tous que

l'état des lieux que nous avons réalisé nous permettra d'affiner et de concrétiser cet objectif. Cela signifie que nous devons renforcer la capacité de l'enseignement ordinaire à accueillir certains élèves à besoins spécifiques lorsque cela est possible. Je suis certaine que nous aurons l'occasion d'en discuter lors de la présentation du rapport sur les pôles territoriaux.

Cependant, nous devons également maintenir une offre spécialisée qui soit accessible, adaptée et de qualité lorsqu'elle constitue la réponse la plus appropriée. Convenons que nous avons été surpris, vous et moi, de constater qu'il n'y avait pas encore eu, jusqu'à présent, de véritable cadastre, si je puis utiliser ce mot. En tout cas, il est impératif d'avoir un meilleur pilotage.

C'est dans cette logique que s'inscrivent les réformes en cours. Je pense au projet de décret relatif à la procédure permettant de mettre en œuvre les aménagements raisonnables dans l'enseignement ordinaire et à la procédure d'accès à l'enseignement spécialisé, mais aussi à un avant-projet de décret visant à optimiser le fonctionnement des pôles territoriaux afin de renforcer leur efficacité au bénéfice des élèves et des équipes éducatives.

Monsieur le Député, cet accompagnement passe également par la formation des professionnels. L'Institut interréseaux de la formation professionnelle continue (IFPC) propose ainsi de nombreuses formations destinées à soutenir les enseignants de l'enseignement ordinaire et spécialisé, les membres du personnel des pôles territoriaux et ceux des centres PMS. Ces formations sont notamment consacrées à l'école inclusive, aux troubles du comportement et de l'attention, à l'accompagnement des élèves présentant un TSA ou encore à la collaboration avec les pôles territoriaux.

Notre responsabilité – et je sais que vous serez d'accord avec moi – est de trouver le juste équilibre: d'une part, développer une inclusion de qualité lorsque celle-ci répond réellement aux besoins de l'élève et, d'autre part, préserver et adapter une offre d'enseignement spécialisé qui demeure indispensable pour de nombreux jeunes et leurs familles.

M. Alain Deneef (Les Engagés). – Merci Madame la Ministre pour votre réponse circonstanciée. Nous connaissons votre préoccupation à prendre en considération les retours du terrain concernant notamment le type 8 venant du fondamental. Bien entendu, l'accompagnement renforcé est en place pour les élèves qui n'obtiennent pas le CEB. À vous entendre, il y a encore beaucoup à faire, mais beaucoup est déjà fait ou en passe de l'être.

Nous sommes curieux de la cartographie que vous évoquez et serons attentifs à ce qu'elle révélera, puisqu'elle devrait permettre notamment un pilotage efficace de l'ensemble de l'enseignement spécialisé. Il n'est pas question de réduire artificiellement celui-ci, mais de le faire jouer là où il est le plus utile et là où, par exemple, les classes inclusives ne peuvent pas rendre le service attendu.

VERSION PROVISOIRE

S'il n'est plus question de créer des écoles nouvelles, notamment pour les élèves souffrant d'un TSA, il faudra bien accompagner les établissements qui tenteront d'augmenter leur nombre de classes dans ce domaine – notamment au travers de classes inclusives – et donc l'ensemble des élèves qu'elles pourront accueillir à l'avenir. C'est l'un des domaines où le déséquilibre entre ce qui est offert et la demande des parents est devenu aussi criant qu'alarmant.

1.5 Question de M. Loïc Jacob, intitulée «État d'avancement et priorités de rentrée de la réforme systémique de l'enseignement qualifiant, de l'enseignement pour adultes et de la formation professionnelle»

M. Loïc Jacob (Les Engagés). – La réforme systémique de l'enseignement qualifiant, de l'enseignement pour adultes et de la formation professionnelle constitue un chantier ambitieux, appelé à se déployer sur deux législatures. Elle doit rendre le paysage de la formation plus lisible et cohérent, mieux accompagner les parcours et renforcer la reconnaissance des filières techniques et professionnelles. L'enseignement qualifiant doit devenir un choix positif, exigeant et porteur d'avenir. Cette réforme doit s'articuler avec le déploiement du tronc commun et de l'après-tronc commun.

Madame la Ministre, nous avons déjà discuté de cette réforme à plusieurs reprises, mais je voudrais refaire le point avec vous aujourd'hui. Où en est le déploiement des treize domaines d'action liés à cette réforme systémique? Comment les travaux sont-ils organisés entre les différentes entités concernées, à savoir la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Région wallonne et la Région de Bruxelles-Capitale? Une coordination existe-t-elle entre ces trois entités? Qu'en est-il d'un calendrier commun, de priorités communes et d'une répartition des responsabilités? Enfin, comment les acteurs de terrain continuent-ils d'être associés dans la construction et le déploiement de la réforme?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Monsieur le Député, cette réforme est un chantier prioritaire et s'inscrit dans une perspective de transformation progressive sur deux législatures. Notre ambition est de rendre le paysage de la formation plus cohérent, plus lisible et centré sur les besoins des apprenants, des employeurs et des territoires.

Depuis les échanges intervenus au printemps dernier, des étapes importantes ont été franchies. La gouvernance de la réforme a déjà démarré.

Le comité d'avis de la réforme systémique a été officiellement installé le 31 mars dernier. À cette occasion, les orientations stratégiques, les modalités d'opérationnalisation et l'organisation des travaux relatifs aux treize domaines, 34 projets et 73 sous-projets ont été présentées et ont fait l'objet d'une discussion avec les partenaires concernés. Compte tenu de l'ampleur des travaux, le comité de direction, qui regroupe des représentants de tous les cabinets concernés, a

validé la concentration des efforts sur huit priorités pour cette législature. Ces huit priorités s'articulent autour de trois axes majeurs: l'appui transversal, le lien avec le monde du travail et l'accompagnement et l'orientation des publics cibles. En l'occurrence, nous nous inscrivons dans le cadre des réformes menées par l'État fédéral et les Régions pour augmenter le taux d'emploi en offrant une formation adaptée aux apprenants.

La priorité numéro 1 est la création d'un nouvel Office francophone de la formation en alternance (OFFA). Cela signifie que nous souhaitons créer une coupole intra-francophone renforçant la gouvernance et la coordination de l'écosystème de l'enseignement, de la formation et de l'emploi.

La deuxième priorité est le pilotage de l'offre de formation en fonction des besoins socio-économiques et du marché du travail.

La troisième priorité est l'équivalence des diplômes, c'est-à-dire la reconnaissance des certifications étrangères et la simplification des procédures. Cela constitue un fameux chantier.

La quatrième priorité est le chantier écoles-entreprises. Il s'agit de favoriser l'alternance et les parcours mixtes en renforçant les liens entre nos écoles et le monde professionnel. À cet égard, l'ouverture opérée par les fédérations de pouvoirs organisateurs est à souligner. Plusieurs réseaux affichent leur enthousiasme à l'idée de travailler sur cette priorité.

La cinquième priorité est peut-être l'une des plus compliquées à réaliser. Il s'agit de promouvoir les stages, dans une logique d'amélioration et de développement des expériences en milieu professionnel. Or, il n'est pas simple de faire travailler ensemble des écoles qui disent qu'elles ne trouvent pas de places de stage et des entreprises qui affirment qu'elles ne trouvent pas d'apprenants.

La sixième priorité est l'orientation tout au long de la vie, soit la concrétisation de l'accord de coopération éponyme et la mise en œuvre de la gouvernance qui en découle.

La septième priorité est le réaccrochage, c'est-à-dire le suivi et l'accompagnement des mineurs non inscrits et des jeunes majeurs en situation de décrochage. Nous parlons ici d'adolescents et de jeunes adultes qui passent sous les radars de l'école et qui ne sont ni à l'emploi ni en formation.

Enfin, la huitième priorité est d'améliorer l'exploitation des données au service du pilotage des politiques publiques, du suivi des parcours et de l'insertion socio-professionnelle.

J'ajoute que le véritable défi à relever est de faire travailler ensemble différents niveaux de pouvoir. Cette réforme implique une coopération étroite entre la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Région wallonne et la Région de Bruxelles-Capitale. Cette coopération est nécessaire pour répondre de manière cohérente à des

VERSION PROVISOIRE

défis relevant à la fois de l'enseignement, de la formation professionnelle et de l'emploi. L'objectif commun est d'augmenter le taux d'emploi.

J'ai récemment rencontré le ministre bruxellois de l'Emploi, de l'Économie et de l'Économie numérique, Laurent Hublet. Nous avons bien avancé sur ce dossier et remarqué de nombreux points de convergence dans nos objectifs respectifs. Outre nos cabinets respectifs, la réforme mobilise tous les acteurs concernés: des administrations, des opérateurs d'enseignement et de formation, des partenaires sociaux, des services publics de l'emploi et des représentants des secteurs économiques et professionnels. Le comité d'avis, qui regroupe tous les acteurs concernés et discute des orientations structurantes dans l'enseignement, ne manquera pas d'alimenter les réflexions sur la base de l'expertise des acteurs de terrain.

J'ajoute que les réalités territoriales demeurent au cœur des réflexions. La mobilité, l'accès aux lieux de stage, la proximité de l'offre de formation et l'adéquation aux besoins des différents bassins socio-économiques sont pris en considération pour garantir une offre mieux coordonnée et accessible à tous les publics.

Je continuerai à travailler avec mes homologues sur ce chantier essentiel pour les entités concernées. Mon objectif est de mettre en œuvre une réforme ambitieuse au service des jeunes et des adultes en changement de voie professionnelle ou en reprise de formation, et ce, au bénéfice du développement économique de nos territoires.

M. Loïc Jacob (Les Engagés). – Madame la Ministre, nous nous rejoignons sur la nécessité de prioriser certains objectifs au vu de l'ampleur de la réforme. Si nous parvenions à aboutir sur vos huit priorités d'ici la fin de la législature, ce serait déjà magnifique.

Vous avez rappelé qu'une telle réforme devait être copilotée par la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Région wallonne et la Région de Bruxelles-Capitale. Vous y portez l'attention nécessaire et j'ai bien noté que vous aviez rencontré récemment le M. Hublet.

1.6 Question de Mme Dorothée De Rodder, intitulée «Comment garantir l'accessibilité et la qualité de l'accueil temps libre?»

Mme Dorothée De Rodder (PS). – Madame la Ministre, je vous ai plusieurs fois interpellée l'année dernière sur l'impact des mesures des différentes entités sur le coût des garderies scolaires. Le PS avait d'ailleurs déposé, le 9 janvier dernier, la proposition de résolution visant à préserver les conditions d'organisation et l'accessibilité des cantines scolaires et de l'accueil temps libre. En effet, la réforme fédérale du chômage ou le plan «Oxygène» de la Région wallonne asphyxient les budgets des communes. Les pouvoirs organisateurs sont également mis sous pression par les mesures d'économies prises par la Fédération Wallonie-Bruxelles, de sorte que la facture se répercute inévitablement sur les utilisateurs, en l'occurrence les familles.

Aujourd'hui, l'accessibilité de l'accueil extrascolaire est en péril. Je voudrais également pointer les conséquences directes de la hausse des frais sur la qualité de l'encadrement, alors que les garderies sont des espaces éducatifs à part entière. Mon groupe s'adressera aussi bien entendu à la ministre Lescrenier.

Comment ont évolué les prix de l'accueil temps libre (ATL) en cette rentrée? Un *monitoring* systématique et centralisé est-il réalisé par vos services? Comment la qualité des garderies est-elle garantie? La Fédération Wallonie-Bruxelles joue-t-elle, ou peut-elle jouer, un rôle pour définir des critères d'encadrement minimal? Avez-vous initié un chantier conjointement avec la ministre Lescrenier? Comment évoluent les réflexions liées à la réforme des rythmes journaliers en lien avec les réflexions sur l'ATL?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Madame la Députée, je me permets de vous rappeler que la ministre Lescrenier est la seule compétente pour l'organisation de l'ATL. Elle est donc mieux placée pour vous répondre sur les tarifs de l'ATL, le *monitoring* ou la qualité des garderies. Je peux bien sûr vous répondre sur la place de l'ATL dans les travaux relatifs à la réforme des rythmes scolaires journaliers.

Je vous confirme que l'ATL est pleinement intégrée dans notre réflexion. L'étude participative consacrée à la scénarisation et à l'acceptabilité d'une éventuelle réforme des rythmes scolaires journaliers ne se limite évidemment pas aux seules heures de cours. Elle envisage la journée de l'enfant dans sa globalité et, à ce titre, intègre les différents moments de temps libre. Les travaux menés par la Fondation Roi Baudouin tiennent aussi compte de la question du temps libre de l'enfant. L'articulation entre le temps scolaire et le temps extrascolaire est indispensable si nous voulons construire une organisation journalière cohérente pour les enfants, mais aussi praticable pour les familles et les professionnels.

L'étude est à présent terminée et ses conclusions me seront présentées tout prochainement. Notre objectif reste bien de travailler de manière cohérente afin d'améliorer l'organisation de la journée de l'enfant, tout en veillant à respecter les réalités des familles ainsi que les conditions d'exercice des missions des équipes pédagogiques et des équipes extrascolaires.

Mme Dorothée De Rodder (PS). – Madame la Ministre, comment voulez-vous réaliser cela sans vous impliquer un minimum dans le dossier de l'ATL? Soit vous mettez cette question sous le tapis, comme vous venez de le faire, et vous renvoyez la balle; soit vous êtes force de proposition parce que vous êtes la ministre de l'Éducation et que cette question concerne le monde de l'école. Je vous demande de vous rapprocher de la ministre Lescrenier pour avancer sur le sujet.

C'est à nouveau une attaque en règle contre les travailleurs. Les mesures que prennent vos amis au niveau fédéral alourdissent la facture des familles et en

VERSION PROVISOIRE

même temps, celle de l'ATL augmente, car dans ce domaine aussi, vous alourdissez la charge. Nous parlerons bientôt d'une nouvelle taxe ATL, tant le budget des familles est exsangue. En outre, il y aura un accueil extrascolaire à deux vitesses: soit la famille pourra payer des stages onéreux à leurs enfants, soit les jeunes seront livrés à eux-mêmes. Nous devons impérativement encadrer la jeunesse pour éviter qu'elle ne soit livrée à elle-même.

Nous ne laisserons pas tomber ce sujet parce qu'il s'agit d'un droit de l'enfant et qu'il permet aux parents de travailler quand des services peuvent s'occuper de leurs enfants. L'ATL est par ailleurs un correcteur des inégalités sociales: il organise des écoles des devoirs et donne ainsi la possibilité aux enfants de revoir certains apprentissages. Nous ne cesserons de vous le rappeler, même si ce sujet ne semble pas vous préoccuper.

1.7 Question de Mme Dorothée De Rodder, intitulée «Impact de la réforme wallonne des aides à la promotion de l'emploi sur le secteur de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles»

Mme Dorothée De Rodder (PS). – Madame la Ministre, je vous interroge très régulièrement au sujet de la réforme wallonne des aides à la promotion de l'emploi (APE). L'abrogation du dispositif est prévue pour le 1er janvier 2027, mais de nombreuses zones d'ombre persistent. Plus le temps passe, plus les doutes grandissent, tant sur le cadre financier que sur les modalités d'affectation des budgets, sachant que de nombreux emplois sont en jeu et que la pérennité de certains services essentiels pour les enfants, les jeunes et les parents est menacée.

Le 11 juin, un gouvernement conjoint s'est tenu pour adopter en première lecture l'avant-projet de décret portant assentiment du nouvel accord de coopération. Vous m'avez répondu le 22 juin que le point était encore en délibération. A-t-il été approuvé depuis? Le cas échéant, pourriez-vous nous dire comment le nouveau dispositif impactera les APE dans le secteur de l'enseignement?

Il y a deux mois, vous avez également évoqué des améliorations ponctuelles discutées avec les fédérations de pouvoirs organisateurs, Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) et les syndicats, en particulier pour renforcer l'encadrement en puériculteurs et puéricultrices dans l'enseignement maternel. Ces améliorations devaient être intégrées dès la procédure d'attribution pour les années scolaires 2026-2028. Ont-elles bien pu être prises en compte? Comment la procédure d'attribution s'est-elle déroulée? Les dépêches ministérielles ont-elles pu être transmises avant le congé d'été?

Enfin, vous aviez également annoncé l'année dernière la récupération de nouveaux moyens APE dans le chef de vos compétences en raison du transfert des politiques fonctionnelles. Un cadastre du FOREM était en cours pour mieux identifier les employeurs APE dans chaque secteur, mais je n'avais pas pu obtenir davantage d'informations de votre part. Ainsi, qu'en est-il du secteur de

l'enseignement? Quels sont les moyens qui seront transférés vers vos compétences? Quels seront les critères de répartition retenus? Ont-ils été discutés avec les acteurs institutionnels?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Madame la Députée, les améliorations annoncées au sein de cette commission relative au dispositif des aides complémentaires régionales ont bien été toutes intégrées dès le cycle 2026-2028 et les dépêches ministérielles ont toutes été transmises avant le congé d'été, conformément à la législation qui impose d'attribuer les postes pour deux ans et d'en informer les employeurs bénéficiaires ou leurs délégués au plus tard le dernier jour de l'année scolaire précédente, soit le 3 juillet 2026.

Depuis mon arrivée, je rappelle aussi que des notifications de non-attribution sont dorénavant communiquées aux pouvoirs organisateurs avant le congé d'été, les informant des demandes qui n'ont pas pu être comblées. Les conditions d'engagement et les modalités administratives afférentes ont ensuite été communiquées aux pouvoirs organisateurs par l'intermédiaire de la circulaire 9777 du 28 juillet 2026. Comme je l'ai déjà précisé en commission le 22 juin dernier, ces aménagements sont issus des réflexions d'un groupe de travail réunissant WBE, les fédérations de pouvoirs organisateurs, les organisations syndicales et mon cabinet, et elles ont été formalisées dans la circulaire 9682 du 16 mars 2026.

La priorité désormais accordée à l'enseignement maternel conduit ainsi à attribuer en premier lieu un poste de puériculteur par implantation, sans remettre en cause le principe d'un poste au moins par implantation, et à conférer un caractère prépondérant aux critères non déclaratifs comme à ceux qui visent spécifiquement le niveau maternel, singulièrement lorsqu'il est organisé en classe unique et lorsque de nombreux élèves âgés de 2 ans et 6 mois y sont scolarisés en classe d'accueil. Sur le plan de la procédure, ce cycle est le premier à avoir été mené intégralement par les commissions zonales de gestion des emplois et par la commission interzonale d'affectation pour WBE sur la base de critères objectifs par le biais de circulaires consolidées et d'un formulaire électronique qui a sensiblement simplifié l'introduction des demandes pour les directions. Les résultats en attestent, puisque 3 858 postes ont ainsi été octroyés. Le nombre d'implantations bénéficiaires progresse de 9,3 % par rapport à la distribution précédente et le taux de couverture atteint 92 % pour celles qui sollicitaient une puéricultrice. Les postes auxquels un pouvoir organisateur renonce ou qu'il n'active pas dans les trois mois de la notification sont en outre réattribués tout au long de la période à l'implantation suivante du classement, de sorte que les moyens dégagés demeurent affectés à l'encadrement des élèves.

Du reste, les discussions sur l'avant-projet de décret portant assentiment à l'accord de coopération entre la Région wallonne et la Communauté française relatif au soutien à l'emploi dans des secteurs relevant des compétences communautaires

VERSION PROVISOIRE

par le transfert de moyens financiers se poursuivent actuellement entre le cabinet de la ministre-présidente de la Fédération Wallonie-Bruxelles et le gouvernement de la Région wallonne. S'inscrivant dans la réforme du dispositif des agences locales pour l'emploi (ALE), le projet d'accord organise ainsi le transfert annuel des mêmes moyens financiers indexés par la Région wallonne à la Fédération Wallonie-Bruxelles pour soutenir l'emploi dans les secteurs relevant des compétences communautaires et assurer la continuité du soutien à l'emploi dans les domaines communautaires, tout en sécurisant juridiquement le mécanisme.

Dans le secteur de l'enseignement, les moyens financiers transférés engloberont dorénavant l'enveloppe budgétaire de la convention enseignement ainsi que les moyens APE dévolus à l'enseignement dans les ASBL et le secteur associatif en général. Il reviendra ensuite d'exécuter ledit accord au sein de chaque compétence communautaire, dont le secteur de l'enseignement, période durant laquelle les acteurs institutionnels seront évidemment consultés.

Mme Dorothée De Rodder (PS). – Madame la Ministre, vous l'aurez compris, et nous vous l'avons déjà répété, ce qui nous importe est de préserver les moyens APE. J'entends dans votre réponse que ce sera chose faite, même si, d'un point de vue légal, les choses doivent encore être ratifiées. Nous sommes néanmoins confiants quant à l'aboutissement de ce dossier et nous comptons sur vous pour continuer à vous mobiliser afin que ces moyens soient préservés.

1.8 Question de M. Ersel Kaynak, intitulée «Accès au barème 501 pour les enseignants de l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit (ESAHR)»

M. Ersel Kaynak (PS). – Lors des débats sur l'ajustement budgétaire et, plus particulièrement sur la suppression du module de formation pédagogique de 60 périodes pour les enseignants de l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit (ESAHR), nous avions soulevé la situation des enseignants qui étaient déjà en poste et qui n'avaient pas pu suivre précédemment ce module de formation. Ceux-ci n'ont d'ailleurs pas accès au barème 501.

Madame la Ministre, combien d'enseignants de l'ESAHR sont-ils exactement dans cette situation? Pourront-ils un jour accéder au barème 501? Si oui, comment? Enfin, avez-vous pris des mesures concrètes en ce sens?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Une analyse individualisée menée par l'administration a permis d'identifier environ 260 membres du personnel qui sont déjà titulaires, pour la fonction exercée, d'un master à finalité didactique ou d'un master complété par l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS), mais qui n'avaient pas suivi le module de 60 périodes et qui étaient dès lors rémunérés au barème 301. Compte tenu de leur fraction de charge, ces 260 personnes représentent 105 équivalents temps plein (ETP). Ces enseignants

pourront bien accéder au barème 501. La suppression du module a précisément été conçue pour ne pas priver les enseignants concernés de cette possibilité.

Le décret-programme du 17 juillet 2026 portant diverses dispositions relatives aux Bâtiments scolaires, à l'Enseignement supérieur, à l'Enseignement obligatoire, à l'Enseignement pour Adultes, à l'Enfance et à la Recherche scientifique supprime, à partir de l'année scolaire 2026-2027 une formation complémentaire devenue redondante pour des enseignants déjà titulaires d'un master et d'un titre pédagogique, tout en leur garantissant l'accès à l'échelle de traitement 415, communément appelée barème 501.

À cette fin, le décret du 28 avril 2022 relatif au module de 60 périodes de formation à la pédagogie de l'enseignement artistique à tous niveaux a été modifié; les conditions barémiques fixées par l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 25 juin 1998, fixant les échelles de traitement des membres du personnel directeur et enseignant et du personnel auxiliaire d'éducation de l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit subventionné par la Communauté française, ont été adaptées. Les membres du personnel concernés seront ainsi réputés porteurs de l'attestation de réussite du module à compter du 1er janvier 2027.

Ces mesures ne modifient pas les conditions de qualification donnant accès au barème 501. Le membre du personnel doit toujours détenir pour la fonction exercée le titre requis, fondé sur un master à finalité didactique, ou sur un master complété par une AESS. Concrètement, les services gestionnaires adapteront le barème des membres du personnel concernés sur la base des diplômes déjà connus de mon administration. À cet effet, la circulaire 9785, publiée le 24 août 2026, informe les membres du personnel des mesures mises en œuvre et précise aussi les démarches à accomplir. Les diplômes qui n'auraient pas encore été communiqués à mon administration devront être transmis par l'intermédiaire des établissements conformément aux modalités prévues dans cette circulaire. Je vous remercie.

M. Ersel Kaynak (PS). – Madame la Ministre, il est important de disposer de données pour objectiver la situation. Vous nous en avez d'ailleurs fourni. Vous nous avez également indiqué les pistes, à travers la circulaire, qui permettront aux enseignants n'en ayant pas eu l'occasion d'accéder au barème 501, puisque le certificat abordé a été supprimé. Nous attendrons les retours des acteurs du terrain pour nous assurer que tous les enseignants dans des situations particulières puissent accéder à ce barème et nous reviendrons vers vous avec des demandes supplémentaires.

1.9 Question de M. Alain Deneef, intitulée «Rentrée dans les internats et objectifs de la Déclaration de politique communautaire (DPC)»

VERSION PROVISOIRE

M. Alain Deneef (Les Engagés). – Madame la Ministre, à l'occasion de la rentrée scolaire, je voudrais aborder la situation des internats, dont nous parlons assez peu souvent.

La Déclaration de politique communautaire (DPC) prévoit explicitement d'examiner la faisabilité d'un rééquilibrage progressif des subventions de fonctionnement entre les internats des différents réseaux, en tenant compte de leurs obligations respectives. Elle prévoit également de travailler avec l'autorité fédérale sur une défiscalisation forfaitaire des frais d'internat, ainsi que de mener une réflexion sur la formation des éducateurs. Ces engagements répondent à de vraies difficultés de terrain.

Plusieurs internats libres continuent de nous faire part d'une situation financière fragile, alors même que la demande d'hébergement scolaire reste importante. Une difficulté récurrente est liée au niveau de participation financière demandé aux familles, qui peut être sensiblement différent selon le réseau. Cette situation pose question en termes d'accessibilité et d'équilibre entre les opérateurs. Pouvons-nous accepter que l'accès à un internat dépende aussi fortement du réseau dans lequel il se trouve?

Madame la Ministre, disposez-vous d'un bilan de rentrée concernant les internats? Les difficultés signalées ces dernières années se confirment-elles, notamment en termes de fréquentation, de coûts supportés par les familles, d'équilibre financier et de taux d'occupation?

Où en est le travail annoncé dans la DPC sur le rééquilibrage progressif des subventions de fonctionnement entre réseaux? Une analyse a-t-elle déjà été engagée? Selon quel calendrier souhaitez-vous avancer afin de renforcer à la fois l'accessibilité et la viabilité des internats, qui remplissent une mission essentielle d'accompagnement des jeunes?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Monsieur le Député, conformément aux orientations définies par notre DPC, un projet de décret relatif aux internats est en cours d'élaboration. Il intégrera tout le corpus législatif actuel, aujourd'hui disparate, ainsi que les recommandations de la Cour des comptes.

Les travaux visent prioritairement à moderniser et à clarifier le cadre réglementaire, à mieux définir les missions des internats, à préciser certaines règles relatives à leur fonctionnement et à renforcer leur suivi et leur contrôle. Ce projet tient aussi compte, dans la mesure du possible, de plusieurs observations formulées dans le récent audit relatif aux internats en Communauté française et réalisé par la Cour des comptes.

Un rééquilibrage des moyens de fonctionnement a déjà été engagé par le biais d'une réduction annuelle de 1 % du forfait par interne accordé aux internats de Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE). Cette diminution progressive des

dotations, prévue jusqu'en 2034, s'inscrit dans une logique similaire à celle appliquée aux dotations de fonctionnement dans les établissements scolaires. À l'inverse, les forfaits octroyés aux internats subventionnés bénéficient pleinement de l'indexation annuelle calculée sur la base de l'évolution de l'indice des prix à la consommation.

La question du rééquilibrage des moyens entre les réseaux d'enseignement constitue toutefois un chantier distinct. La DPC prévoit d'examiner la faisabilité d'un rééquilibrage progressif. Une seconde phase des travaux devra donc être consacrée plus spécifiquement aux mécanismes de financement, sur la base des données disponibles et des orientations qui seront arrêtées.

Une comparaison des seuls forfaits de fonctionnement ne permet pas de mesurer correctement la situation. En l'état actuel de la législation, les mécanismes de financement des internats de WBE et des internats subventionnés diffèrent sensiblement. Les premiers bénéficient d'un forfait calculé par élève interne, tandis que les seconds perçoivent à la fois un forfait de fonctionnement pour l'établissement et un forfait complémentaire par élève interne.

En outre, les internats organisés par WBE bénéficient d'emplois organiques d'administrateurs et d'éducateurs déterminés en fonction du nombre d'internes, alors que l'organisation du personnel des internats subventionnés repose sur un modèle différent. J'ai décidé de conserver les postes APE-PRIME, qui devaient être réintégrés dans le pot commun des aides complémentaires régionales destinées à l'ensemble des réseaux d'enseignement. Pour rappel, il s'agit de 123,5 postes de personnel ouvrier octroyés aux internats du réseau libre. Ces postes resteront à l'avenir alloués à ces mêmes internats.

De même, la règle relative aux pensions demandées aux familles diffère. Les internats subventionnés peuvent demander un prix de pension supérieur à celui pratiqué dans les internats organisés par WBE, dans les limites fixées par la réglementation. Cette différence doit notamment être mise en regard des modalités distinctes de financement du personnel, les recettes de pension pouvant contribuer à la prise en charge de dépenses de personnel dans les internats subventionnés.

Il conviendra dès lors d'objectiver, pour chaque catégorie d'internat, non seulement les moyens publics qui leur sont accordés, mais aussi leurs coûts de fonctionnement, leurs capacités d'hébergement, leur fréquentation et les contributions demandées aux familles. Cette approche rejoint directement les recommandations formulées par la Cour des comptes.

La baisse de fréquentation observée dans les internats au cours des quinze dernières années est incontestable. Toutefois, nous conviendrons tous qu'elle ne peut pas être attribuée aux seuls coûts de la pension. En effet, les montants réclamés varient selon les réseaux, voire selon les établissements, alors même que

VERSION PROVISOIRE

l'ensemble des réseaux est confronté à une diminution du nombre d'inscriptions. D'autres facteurs entrent certainement en ligne de compte, notamment l'évolution du regard porté par la société, les parents et les familles sur les internats.

Enfin, les données de fréquentation pour l'année scolaire 2026-2027 ne sont pas encore disponibles, puisque le relevé officiel des populations est effectué le 1er octobre.

M. Alain Deneef (Les Engagés). – Madame la Ministre, je suis heureux d'entendre qu'un projet de décret visant à unifier l'ensemble de textes disparates qui régissent le fonctionnement de nos internats est en cours d'élaboration. Je suis également heureux de savoir que ce projet de décret sera confectionné en prenant les remarques de la Cour des comptes en considération.

Vous avez raison de dire qu'il faut effectuer un rééquilibrage objectif. En effet, au fil des ans, le soutien aux internats de WBE et aux internats de l'enseignement libre s'est développé de manière organique. Il est vraisemblable que l'ensemble ne soit plus tout à fait cohérent, que ce soit en termes de forfaits demandés aux parents, de capacités d'hébergement, de coûts réels engendrés par l'accueil des élèves et de moyens mis à disposition par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il s'agit d'un forfait simple pour l'enseignement libre, mais d'un forfait double pour WBE.

Il y a du travail, mais votre volonté de l'accomplir d'une manière juste pour chacun est évidente.

1.10 Question de M. Alain Deneef, intitulée «Communication politique dans les outils scolaires»

M. Alain Deneef (Les Engagés). – À plusieurs reprises au cours des deux dernières années, je vous ai interrogée sur la place de la communication politique au sein des établissements scolaires et sur la frontière qui doit être maintenue entre communication institutionnelle et promotion politique.

Dans la continuité de mes préoccupations, j'ai noté une nouvelle controverse en la matière. La presse a récemment fait état d'une polémique à Ixelles concernant le journal de classe distribué aux élèves des écoles communales primaires. Une page y est signée par le premier échevin chargé de l'enseignement. Celui-ci indique qu'il ne s'agit pas d'une initiative personnelle, mais d'une communication institutionnelle du pouvoir organisateur destinée notamment à présenter sa nouvelle charte pédagogique. L'opposition communale y voit, pour sa part, une forme de promotion politique personnelle.

Je ne souhaite évidemment pas préjuger ici de la qualification qui doit être donnée à cette situation. Elle pose néanmoins une question que nous avons déjà rencontrée: où se situe précisément la frontière entre la communication légitime d'un

pouvoir organisateur et la mise en avant personnelle ou politique d'un élu dans un outil destiné aux élèves et à leurs familles?

Le Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire interdit les activités et la propagande politiques dans les établissements scolaires et prévoit un mécanisme permettant d'examiner d'éventuelles infractions à cette règle. Nous avions d'ailleurs déjà eu l'occasion d'évoquer ensemble son application dans d'autres situations.

Madame la Ministre, avez-vous eu connaissance de la situation rapportée à Ixelles et quelle première lecture en faites-vous? Les règles actuellement en vigueur permettent-elles, selon vous, de déterminer suffisamment clairement ce qui relève d'une communication institutionnelle admissible et ce qui pourrait relever d'une communication politique proscrite dans l'enceinte scolaire? Cette situation est-elle susceptible d'être examinée dans le cadre du dispositif prévu par le Code et, le cas échéant, quelles démarches doivent être entreprises? Au-delà de ce cas particulier, les différents dossiers rencontrés ces dernières années ne montrent-ils pas l'intérêt de rappeler à l'ensemble des pouvoirs organisateurs et responsables politiques les balises applicables? Il me semble important que chacun puisse disposer de règles claires, et que celles-ci soient appliquées à tous de manière identique.

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Monsieur le Député, je vous livre à regret ma dernière réponse à une de vos questions. À regret parce qu'effectivement, je partage le constat qui a été fait par Mme la Ministre-Présidente et par M. le Député Dönmez.

Comme vous, j'ai pris connaissance de la situation rapportée à Ixelles et qui semble correspondre à une pratique déjà utilisée durant la précédente législature. Vous l'avez dit, le Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire interdit dans les écoles toute activité et propagande politiques. La propagande politique est définie comme «une action exercée sur des élèves ou à destination des parents pour les amener à soutenir un mandataire ou un parti politique ou pour les persuader d'adhérer à des idées politiques, à l'exception des activités menées dans un cadre garantissant l'expression d'un pluralisme d'opinions».

S'agissant du cas particulier que vous évoquez, la qualification juridique de ces faits revient à la commission instituée à l'article 1.7.3-4 du Code. En effet, cette commission est chargée d'examiner les situations susceptibles de constituer une infraction à la législation de l'enseignement. Il s'agit de la seule instance compétente pour apprécier, au regard des circonstances concrètes de chaque dossier, si une pratique constitue ou non une activité ou propagande politique au sens du Code. Sa jurisprudence montre, par ailleurs, que cette appréciation s'effectue toujours au cas par cas, à la lumière des faits propres à chaque situation. Comme vous l'avez pointé, la question est de savoir où se situe précisément la frontière

VERSION PROVISOIRE

entre la communication légitime d'un pouvoir organisateur et la mise en avant d'un acteur politique dans un outil destiné aux élèves et à leurs familles.

C'est cette commission qui va dès lors déterminer, au cas par cas, ce qui relève de la communication politique ou de la communication officielle. En cas de suspicion de manquement, je vous rappelle que la commission peut être saisie par tout un chacun. Une fois régulièrement saisie, la commission instruit alors le dossier, rend un avis, le transmet au gouvernement auquel il appartient de statuer. Dès lors, sans préjuger du cas auquel vous faites référence, une telle situation est en effet bien susceptible d'être analysée dans le cadre de ce dispositif, si la commission est saisie et estime que les faits entrent dans son champ de compétences.

Enfin, je tiens à souligner que le cadre normatif applicable est déjà clairement établi. Les interdictions relatives aux activités commerciales, à la propagande politique et aux pratiques déloyales figurent explicitement dans le Code de l'enseignement et sont détaillées dans la circulaire 7809 du 27 octobre 2020 relative aux bonnes pratiques et aux règles à respecter eu égard aux interdictions édictées à l'article 1.7.3-3 du Code.

Cette circulaire rappelle les principes applicables, présente plusieurs exemples issus de la jurisprudence de la commission et fournit aux établissements scolaires ainsi qu'aux pouvoirs organisateurs des repères utiles pour veiller au respect de ces dispositions. Au vu du nombre d'incidents récents – je suis bien d'abord avec vous –, j'ai demandé à mon administration qu'un rappel des dispositions soit dorénavant intégré dans les circulaires de rentrée des enseignements fondamental, secondaire ordinaire et spécialisé.

M. Alain Deneef (Les Engagés). – Le cadre, bien entendu, existe, mais nul n'est censé ignorer la loi. Nous le savons. Ce n'est pas pour autant que nous ne commettons pas, tous, des infractions et parfois, hélas, pire. Il s'agit de le rappeler, et je trouve très salutaire que vous lanciez à nouveau un rappel en indiquant ce qui est possible et ce qui n'est pas permis. Lors d'une précédente affaire, j'avais aimablement pris dans mon viseur un parti de l'actuelle opposition en Fédération Wallonie-Bruxelles. En l'occurrence, je vise cette fois un parti de la majorité et il ne s'agit pas, dois-je le dire, de mon parti. J'ajoute tout de suite que le parti en question forme une majorité à Ixelles avec nous, et d'ailleurs avec vous aussi. Ce qui prouve bien que personne n'est parfait.

Je crois cependant que vous me ferez crédit du fait que j'aurais été capable – ce ne sera plus possible – d'évoquer un cas concernant mon parti. J'en aurais été capable, mais, à partir de minuit, je ne serai toutefois plus en mesure de le faire puisque, à cette heure, je ne serai plus député. J'en profite pour vous remercier, Madame la Présidente, de votre conduite des débats depuis que je siège dans cette commission. Je voudrais également remercier les services pour leur bon travail et leur parfaite neutralité lors de débats parfois compliqués. Je voudrais également

remercier mes collègues de la majorité et, même si nous ne serons jamais très loin, mes collègues du groupe des Engagés.

Je voudrais également dire un mot à l'opposition. La situation a parfois été tendue, voire houleuse, mais j'ai apprécié de pouvoir dialoguer avec vous et avec les collègues qui ne sont pas présents aujourd'hui. En voilà un qui réapparaît! Je garderai le meilleur souvenir de cette collaboration. Puis-je simplement émettre également le vœu que tous ensemble vous puissiez continuer à tenter de trouver les meilleures solutions pour notre enseignement qui en a bien besoin et qui le mérite. Je vous remercie. *(Applaudissements)*

Mme la présidente. – Il faut vous résoudre, une dernière fois, à couper votre micro.

M. Alain Deneef (Les Engagés). – Au risque d'abuser, repassant le fil de ce que je viens de dire, je m'aperçois que je ne vous ai pas remerciée, Madame la Ministre. Je voudrais simplement vous dire que je ne suis pas sûr que mes questions vous manqueront, mais il me manquera de vous les poser.

1.11 Question de Mme Dorothée De Rodder, intitulée «Avancée des groupes de travail sur le post-tronc commun»

Mme Dorothée De Rodder (PS). – Madame la Ministre, la semaine dernière, nous avons obtenu extrêmement peu de réponses sur l'avancée des travaux liés à la deuxième et la troisième années secondaires. Nous n'avons rien appris de votre propos et constaté un réel retour en arrière. Vous étiez en effet incapable de nous fournir un calendrier précis, alors que vous aviez ambitionné une première lecture au mois de juin l'année dernière.

Depuis, j'ai entendu M. Deneef vous inviter en séance plénière à poursuivre la mise en œuvre du tronc commun jusqu'à l'âge de 15 ans, à la lumière des enseignements tirés de la nouvelle enquête du Programme international pour le suivi des acquis (PISA). Il est bien, ce monsieur Deneef!

Nous avons surtout lu dans la presse que la ministre-présidente elle-même considère le tronc commun comme une «priorité absolue». En réalité, c'est l'ensemble du parcours scolaire des élèves de l'enseignement secondaire qui doit constituer une priorité absolue: le tronc commun en deuxième et troisième années secondaires, bien évidemment, mais aussi le degré secondaire supérieur à partir de la quatrième année.

Lors de la précédente législature, un important chantier avait été lancé pour identifier différents scénarios relatifs au post-tronc commun – ses contours, les filières, les programmes et la certification. Depuis le début de votre mandat, ce chantier semble être resté lettre morte.

Quand et comment comptez-vous reprendre les travaux? Quels sont votre feuille de route et le calendrier précis? Un comité doit-il être institué pour l'écriture de nouveaux référentiels, comme cela avait été décidé par voie décrétale pour le

VERSION PROVISOIRE

tronc commun? Le cas échéant, comment la composition de ce comité sera-t-elle définie? Quel sera son mandat? Enfin, comment fonctionnera-t-il et dans quel délai devra-t-il opérer?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Madame la Députée, je peux vous confirmer que les travaux relatifs à l'enseignement secondaire supérieur sont bien lancés et qu'ils se poursuivent. Mon objectif est de disposer dans les meilleurs délais des différents supports et textes nécessaires pour permettre au gouvernement de lancer officiellement le travail d'adaptation des référentiels. À ce stade, nous avons fait le choix de privilégier une approche centrée sur les attendus, qui constituent le socle indispensable pour garantir la cohérence de l'ensemble du parcours des élèves.

Concrètement, j'ai chargé mon administration de préparer la méthodologie de travail et d'analyser les référentiels existants de l'enseignement secondaire supérieur, pour identifier les principaux points d'attention pour les futurs travaux. Une attention particulière est naturellement portée à l'articulation avec les référentiels adoptés en 2022 et à la continuité des apprentissages dans l'enseignement secondaire en passant de l'inférieur au supérieur.

La voie privilégiée pour la gouvernance des travaux est de s'appuyer autant que possible sur les expertises et structures existantes afin de garantir l'efficacité de la démarche et d'engager les travaux dans les meilleures conditions. Le comité d'avis ne manquera pas de se pencher sur cet important chantier prochainement.

Mme Dorothée De Rodder (PS). – Madame la Ministre, permettez-moi d'insister sur le fait que nous n'avons plus le temps. Il faut agir! Les enfants du tronc commun sont entrés en première année secondaire et nous avons besoin de savoir comment vous envisagez leur avenir après ce post-tronc commun. Permettez-moi de redire qu'il est absolument dingue que les enfants qui sont entrés dans le tronc commun cette année ne sachent pas de quoi sera fait le post-tronc commun! Je vous invite à agir. Ma conviction est que, si vous n'aviez pas tergiversé tant et plus sur la mise en œuvre de la deuxième et troisième années secondaires, nous n'en serions sans doute pas là!

Monsieur Jacob, j'ai lu vos déclarations publiées ce matin et dans lesquelles vous affirmez que c'est prévu pour la prochaine législature et qu'on envisagera cela ensuite. Je tiens à vous signaler que les premiers qui entrent aujourd'hui dans le tronc commun seront dans le post-tronc commun en 2029! Il s'agit encore de votre responsabilité et je vous invite à mettre sous pression le gouvernement pour qu'il agisse et donne un avenir et une perspective aux parents et aux enfants qui se trouvent déjà dans le tronc commun actuellement.

1.12 Question de M. Ersel Kaynak, intitulée «Décisions de maintien et traitement des recours»

M. Ersel Kaynak (PS). – Un des objectifs du Pacte pour un enseignement d'excellence était la réduction de moitié du taux de redoublement d'ici 2030. Les différentes enquêtes du Programme international pour le suivi des acquis (PISA) révèlent en effet que la Belgique est championne du monde du redoublement, ce qui explique en grande partie la faiblesse de ses performances scolaires. Plusieurs réformes du Pacte doivent concourir à cet objectif, en particulier celles du tronc commun et de l'approche évolutive des difficultés d'apprentissage.

Madame la Ministre, pourriez-vous nous dire quelle est l'évolution, depuis dix ans, du taux de maintien de la première année primaire à la sixième année primaire, c'est-à-dire là où le tronc commun est déjà entré en vigueur? Quelle est l'évolution du nombre de recours introduits dans l'enseignement fondamental depuis l'entrée en vigueur de la nouvelle procédure de maintien? Combien de décisions ont finalement été réformées cette année? Et la Chambre de recours interréseaux a-t-elle pu rendre ses décisions avant la rentrée du 24 août?

L'enseignement secondaire n'est pas encore concerné par les nouveaux dispositifs du tronc commun. À ce jour, il n'existe toujours pas de procédure standardisée pour le degré secondaire supérieur. Or il me revient que des élèves et leurs familles rencontrent des difficultés importantes liées au retard pris par les chambres de recours. En effet, dans la mesure où une décision de maintien n'est pas suspensive, les jeunes doivent être réinscrits dans la même année d'études jusqu'à ce que leur recours aboutisse.

Si je prends l'exemple d'un élève de quatrième année secondaire générale, qui souhaite s'orienter vers l'enseignement technique de qualification, option cuisine, les délais de traitement ont un impact sur les achats d'uniformes et de matériels requis, qui diffèrent d'une année à l'autre. Comment cet élève doit-il s'équiper sans savoir si son recours pour pouvoir passer en cinquième année technique de qualification aboutira ou non? Pourriez-vous nous dire ce qu'il en est exactement des délais de traitement dans le secondaire? Tous les dossiers ont-ils pu être traités à présent? Travaillez-vous à une nouvelle procédure pour le degré supérieur de l'enseignement secondaire?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Monsieur le Député, la décision de maintien est directement liée à la mise en œuvre du parcours commun et au déploiement progressif du dossier d'accompagnement de l'élève (DAccE). Les données spécifiques relatives aux décisions de maintien ne sont disponibles dans cet outil que depuis l'année scolaire 2023-2024 pour les quatre premières années de l'enseignement primaire, avant son extension à l'ensemble de l'enseignement primaire depuis l'année scolaire 2025-2026.

À ce stade, ces données sont en cours de stabilisation et ne permettent donc pas encore une analyse historique sur dix années. En revanche, nous disposons des chiffres concernant le redoublement, au sens classique du terme, avant

VERSION PROVISOIRE

l'instauration de ce dispositif. Ceux-ci montrent une tendance globale de diminution du taux de redoublement dans l'enseignement primaire sur les dernières années. Ces évolutions doivent naturellement être interprétées avec prudence, mais elles témoignent d'une évolution progressive des pratiques, au profit d'un accompagnement plus individualisé des élèves.

Concernant l'évolution du nombre de recours dans l'enseignement fondamental, la nouvelle procédure de maintien a été introduite progressivement avec le déploiement du parcours commun. En 2023-2024, l'année scolaire où la procédure de maintien est entrée en vigueur pour les quatre premières années de l'enseignement primaire, 776 recours ont été introduits. En 2024-2025, ce nombre a augmenté et est passé à 860 recours, avec son extension à la cinquième année. En 2025-2026, alors que le dispositif couvrait désormais l'ensemble des élèves de l'enseignement primaire, 1 218 recours ont été enregistrés, dont 154 pour les élèves de sixième année.

La Chambre de recours inter-réseaux pour l'enseignement fondamental a examiné 1 074 dossiers en 2025-2026, contre 859 l'année précédente. Le taux de recours est passé de 12 % à 13 %. En ce qui concerne les délais, la chambre a pu rendre la très grande majorité de ses décisions avant la rentrée scolaire. Seules 12 décisions ont été communiquées après le 24 août: 6 dossiers ont subi un dysfonctionnement informatique et les 6 autres ont nécessité une nouvelle convocation de la chambre qui s'est réunie le 27 août. Toutes les familles ont ainsi été informées dans les délais requis.

Pour l'enseignement secondaire, 1 640 demandes de recours externes ont été introduites en première session, à l'issue de l'année scolaire 2025-2026. Parmi ces 1 640 recours externes, 1 133 concernent l'enseignement confessionnel et 507 l'enseignement non confessionnel. Le secrétariat des conseils de recours est assuré par mon administration. Dès la réception d'un recours externe, le secrétariat l'encode dans la plateforme CAMA E-recours, qui permet de traiter les recours externes.

Dès que le recours est encodé, un accusé de réception est adressé au requérant et une instruction débute au sein de mes services. Les requérants peuvent également introduire le recours directement par la plateforme CAMA E-recours et reçoivent alors un accusé de réception instantanément à l'issue de l'encodage du recours. Parallèlement à l'envoi de l'accusé de réception, des éléments complémentaires sont sollicités par une notification par courriel de la plateforme CAMA E-recours auprès des établissements scolaires concernés par le recours, pour respecter le principe contradictoire, de telle sorte que les conseils de recours puissent se prononcer en ayant les arguments de chaque partie.

L'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 10 mars 1998 relatif à l'organisation et au fonctionnement des Conseils de recours de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice prévoit que leur période de siège s'étend sur toute l'année scolaire. Elle démarre au plus tard le 16 août pour les décisions des

conseils de classe relatives aux délibérations de fin d'année scolaire; elles démarrent au plus tard le 15 septembre pour les décisions relatives aux délibérations qui suivent la deuxième session.

Pour les recours externes introduits à l'issue de l'année scolaire 2025-2026 pour la première session, la période de siège des conseils de recours a démarré le 10 août dernier. C'est durant cette période de siège que les demandes des requérants sont examinées par les membres des conseils de recours et qu'une décision est prise de maintenir ou de réformer la décision du conseil de classe, pour autant que le dossier soit complet.

En effet, les établissements scolaires sont fermés, dans le meilleur des cas, entre le 15 juillet et le 16 août. Or le secrétariat des conseils de recours est alors dans l'incapacité d'obtenir les compléments d'informations nécessaires à l'analyse des recours avant la mi-août, hormis pour les établissements scolaires ayant transmis leurs compléments la première quinzaine de juillet.

Actuellement, les 507 recours externes introduits pour l'enseignement non confessionnel ont été traités entre le 10 août et le 9 septembre dernier. Le Conseil de recours de l'enseignement non confessionnel a terminé de siéger pour les recours de la première session le 9 septembre, et a entamé le traitement des recours de la deuxième session à partir du 11 septembre.

Parmi les 1 133 recours externes introduits pour l'enseignement confessionnel en première session, 1 072 ont été traités à ce jour. Il reste 61 recours en cours de traitement. Toutefois, le Conseil de recours de l'enseignement confessionnel a aussi entamé le traitement des recours de la deuxième session. Actuellement 367 recours externes ont été introduits pour la deuxième session. Parmi ces recours, 107 concernent l'enseignement confessionnel et 260 concernent l'enseignement non confessionnel. Parmi les 107 recours externes de deuxième session de l'enseignement confessionnel, 11 ont déjà été traités et, parmi 260 recours externes de deuxième session de l'enseignement non confessionnel, 60 ont déjà été traités.

M. Ersel Kaynak (PS). – Madame la Ministre, merci pour ces éléments de réponse et les précisions apportées, notamment pour la deuxième partie de ma question. Vous n'êtes effectivement pas en mesure de nous donner des tendances précises du redoublement. Le récent lancement des nouveaux outils ne permet pas d'avoir un recul suffisant sur les dix dernières années, mais je me réjouis néanmoins de la tendance générale à la baisse du redoublement dans l'enseignement fondamental. Nous nous en réjouissons et vous encourageons à poursuivre dans cette voie.

Un recours n'a de sens que s'il produit ses effets à temps. Une décision doit donc impérativement être communiquée dans des délais qui sont acceptables pour que les familles, les enfants, les étudiants puissent s'organiser. Il faut convenir qu'il n'est pas correct de demander aux étudiants et aux familles de préparer deux

VERSION PROVISOIRE

rentrées en parallèle avec l'une dans l'année dans laquelle ils estiment pouvoir faire le recours ou l'autre s'il est rejeté dans l'attente de la décision du conseil. Mon groupe sera attentif à ce que la situation puisse être améliorée malgré tout le travail engagé et le calendrier que vous avez annoncé pour espérer que les situations problématiques puissent diminuer et avoir une meilleure rentrée en 2027.

1.13 Question de Mme Stéphanie Cortisse, intitulée «Monitoring des référentiels du tronc commun dans le fondamental»

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Le décret du 18 avril 2024 instituant le dispositif du monitoring des référentiels du tronc commun dans le Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire nous a permis de créer un comité de monitoring des référentiels du tronc commun. La mission de ce comité est d'évaluer la manière dont se déroule le déploiement des référentiels sur le terrain et, en fonction des éventuelles difficultés constatées, de suggérer des recommandations sur l'accompagnement de cette mise en œuvre ou sur l'adaptation des référentiels. À partir de l'année scolaire 2023-2024 et jusqu'en 2030 au minimum, le comité de monitoring est censé rédiger un rapport bisannuel à transmettre au gouvernement.

Madame la Ministre, je vous ai déjà fait part de retours des acteurs de terrain qui estiment qu'un renforcement des apprentissages de base est nécessaire dans les référentiels de l'enseignement fondamental.

Dans la Déclaration de politique communautaire (DPC), le gouvernement estime que «le parcours commun doit permettre le renforcement des apprentissages de base dès les premières années» et souhaite «sur la base du monitoring des référentiels en cours et de la soutenabilité des programmes dans les classes, renforcer les apprentissages de base (dont l'orthographe, le vocabulaire, la lecture, la compréhension à la lecture) jusqu'en 3e primaire».

Lors de la réunion du 17 novembre 2025, vous m'aviez précisé que le comité de monitoring poursuivait son travail, celui-ci reposant sur une méthode rigoureuse combinant une enquête en ligne et une mission du terrain du Service général de l'inspection (SGI). De ce fait, vous aviez annoncé que le rapport bisannuel n'avait pas encore été transmis au gouvernement.

Où en est le comité de monitoring, en ce qui concerne l'évaluation des nouveaux référentiels du tronc commun? A-t-il bien adressé son premier rapport bisannuel au gouvernement, comme prévu? Dans l'affirmative, quelles sont les conclusions et les recommandations qui en découlent? Dans le cas contraire, quand le rapport sera-t-il remis au gouvernement?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Madame la Députée, le premier rapport du comité de monitoring a bien été transmis au gouvernement. Ce

dispositif intégré dans le Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire doit précisément permettre d'objectiver la manière dont les référentiels des compétences initiales et du tronc commun sont effectivement mis en œuvre sur le terrain et d'identifier les éventuelles difficultés. Je précise que ce premier monitoring porte uniquement sur le référentiel des compétences initiales ainsi que sur ceux applicables en première et deuxième année de l'enseignement primaire. Ces constats doivent donc être lus dans ce cadre.

Ce premier exercice apporte déjà plusieurs enseignements utiles. Il montre d'abord que les enseignants mettent en œuvre une majorité des attendus dans l'ensemble des disciplines. Si le français et les mathématiques sont particulièrement bien mis en œuvre, certaines disciplines plus nouvelles le sont moins. C'est particulièrement le cas de la formation économique et sociale et de la formation manuelle, technique, technologique et numérique. Le SGI relève ainsi que les attendus les moins bien mis en œuvre sont principalement ceux qui ne faisaient pas partie des pratiques antérieures, ce qui est, finalement, assez logique.

Par ailleurs, plus de 80 % des enseignants interrogés considèrent que les référentiels sont précis et clairs et plus de 85 % estiment que la progression des attendus d'une année à l'autre est cohérente.

En ce qui concerne la soutenabilité, les constats sont plus contrastés. Une majorité d'enseignants estime que le volume des apprentissages est adapté au niveau cognitif des élèves, mais aucune tendance claire ne se dégage concernant l'adéquation entre le niveau d'exigence ou le volume des apprentissages et le volume horaire d'une année scolaire.

Pour ma part, le défi est de veiller à la soutenabilité des référentiels et à leur application effective sur le terrain, tout en poursuivant l'objectif fixé par le gouvernement, à savoir renforcer les apprentissages de base dès les premières années. Ces premiers résultats doivent donc être interprétés avec le recul nécessaire. Au moment de la collecte des données, le temps de mise en œuvre des référentiels était encore relativement limité, et ce, particulièrement dans les deux premières années de l'enseignement primaire.

Le comité de monitoring souligne la nécessité de poursuivre l'observation après une période de mise en œuvre sur le long terme. C'est aussi ce qui explique la nature des recommandations formulées à ce stade. En effet, celles-ci portent principalement sur le renforcement de l'accompagnement et de la formation des enseignants, notamment pour l'appropriation des nouveaux attendus et des nouvelles disciplines, la clarification des croisements disciplinaires et la poursuite du travail en matière de différenciation. Une attention particulière est réservée aux écoles présentant les indices socio-économiques les plus faibles.

Ces premiers constats constituent dès lors une base utile pour poursuivre le travail sans aller au-delà de ce que permet d'établir ce premier rapport. D'ailleurs,

VERSION PROVISOIRE

le monitoring se poursuit. Le comité de monitoring travaille actuellement à la méthodologie de sa deuxième édition qui permettra de mesurer l'évolution de la situation après une période d'application plus longue et de disposer d'une analyse encore plus robuste. Cette analyse est attendue pour 2027.

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Je vous remercie pour ces informations, Madame la Ministre. Nous devrons assurer un suivi à long terme et j'attendrai donc le nouveau rapport pour avoir une vue élargie sur l'adéquation entre les nouveaux référentiels et les matières que les enseignants prodiguent. En effet, d'après mes informations, les enseignants sont tellement sollicités pour enseigner de nouvelles matières qu'ils ont moins le temps de prodiguer les apprentissages de base, en français et en mathématiques notamment. C'est là un point d'attention à maintenir.

Cependant, le test CLÉ (Calculer, lire et écrire) que vous avez instauré permettra de se focaliser sur les apprentissages de base, d'identifier les lacunes et d'y remédier grâce aux périodes d'accompagnement personnalisées que vous avez prévues. Le renforcement des apprentissages de base est bien lancé, mais il faudra s'assurer de sa soutenabilité dans les référentiels du tronc commun.

1.14 Question de Mme Mathilde Vandorpe, intitulée «Accès au barème 401 pour les enseignants titulaires d'un ancien titre pédagogique»

Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés). – Madame la Ministre, la réforme de la formation initiale des enseignants porte désormais à quatre années la formation des enseignants des sections 1 à 3. Le gouvernement a parallèlement décidé de créer le nouveau barème 401, qui entrera en application à la rentrée 2027 pour les titulaires concernés d'un master en enseignement.

Une possibilité importante a également été ouverte aux enseignants déjà diplômés sous l'ancien régime. En application de l'article 75 du décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants (décret «RFIE»), les titulaires d'un bachelier d'instituteur préscolaire ou primaire ou d'une agrégation de l'enseignement secondaire inférieur peuvent accéder au master en enseignement de 60 crédits.

Ce texte date de 2019, mais cette possibilité devient maintenant très concrète puisque plusieurs hautes écoles organisent, dès cette rentrée 2026-2027, ce master en une année destiné aux enseignants déjà diplômés. Certaines présentent d'ailleurs explicitement, parmi les effets de cette formation, l'accès au barème 401. C'est le cas de la Haute École Bruxelles-Brabant (HE2B) qui annonce que les anciens instituteurs et détenteurs de l'agrégation de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) pourront, au terme de cette année complémentaire, obtenir un diplôme de niveau 7 et accéder au barème 401. D'autres établissements présentent la formation de la même manière.

Dans ce contexte, des inquiétudes nous parviennent aujourd'hui du terrain. Des enseignants déjà en fonction et qui envisagent de reprendre une année d'études précisément pour compléter leur formation s'interrogent sur la garantie effective de cette revalorisation barémique à l'issue de leur cursus. On peut comprendre leur besoin de sécurité: reprendre une formation de 60 crédits tout en enseignant représente un investissement considérable. Ils souhaitent naturellement connaître précisément les effets qui seront attachés au diplôme obtenu.

Madame la Ministre, l'objectif de ma question est de clarifier la situation. Pouvez-vous confirmer que les enseignants titulaires d'un ancien titre pédagogique qui accèdent, sur la base de l'article 75, au master en enseignement de 60 crédits et obtiennent ce diplôme bénéficieront bien du barème 401 à partir de la rentrée 2027?

Cette possibilité est-elle aujourd'hui définitivement acquise sur le plan réglementaire et statutaire? Si certains textes doivent encore être adoptés ou adaptés pour rendre ce droit pleinement effectif, selon quel calendrier le seront-ils et de quels textes s'agit-il? Les conditions seront-elles identiques pour un enseignant déjà en fonction et pour un nouveau diplômé issu directement du cursus en quatre ans, notamment quant à la date d'entrée en vigueur et à la prise en compte de l'ancienneté acquise?

Enfin, compte tenu des inscriptions en cours dans les établissements d'enseignement supérieur, une information officielle et univoque pourra-t-elle rapidement être communiquée aux enseignants et aux établissements organisant ces masters, afin que chacun puisse s'engager dans cette formation en parfaite connaissance de cause?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Madame la Députée, l'article 75 du décret «RFIE» permet aux titulaires d'un ancien diplôme pédagogique d'accéder au master en enseignement. L'obtention de ce master permet d'accéder aux mêmes titres et fonctions ainsi qu'au même régime barémique que les autres titulaires du diplôme correspondant. Il n'existe donc pas de régime spécifique lié à l'accès au master par le biais de l'article 75.

En revanche, l'octroi du barème 401 n'est pas automatique. En effet, il dépend du classement du diplôme obtenu au regard de la fonction exercée. À cet égard, il convient de distinguer le classement des diplômes dans les différentes fonctions enseignantes du régime barémique qui leur est applicable. Les travaux de classement et de reclassement des masters en enseignement des sections 1 à 4 sont en cours au sein de la Commission interréseaux des titres de capacité (CITICAP). L'objectif de ces travaux est de déterminer si le diplôme constitue un titre listé ou non et, le cas échéant, de proposer au gouvernement les adaptations réglementaires nécessaires, et ce, pour chaque diplôme et pour chaque fonction concernée.

VERSION PROVISOIRE

Le fondement du régime barémique est quant à lui déjà établi à l'article 50 du décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française (décret «Titres et fonctions»). Le paragraphe 1er de cette disposition prévoit notamment l'application de l'échelle 401 aux porteurs d'un titre requis dont la composante disciplinaire a été acquise dans le cadre d'un master en enseignement des sections 1, 2 ou 3 délivrées conformément au décret «RFIE». Cette disposition ne distingue pas les personnes ayant suivi directement le cursus issu de la réforme de celles qui ont accédé au master sur la base de l'article 75. Les enseignants déjà en fonction qui obtiendront ce nouveau diplôme pourront dès lors bénéficier du barème 401 dans les mêmes conditions que les autres titulaires du master correspondant. Il ne s'agit donc pas d'une revalorisation liée à leur ancien diplôme, mais plutôt de l'application des conséquences barémiques attachées au nouveau diplôme obtenu. Toutefois, l'octroi de ce barème devra être apprécié au regard de la fonction exercée et il conviendra de vérifier, pour chaque situation, le classement du master obtenu dans la fonction concernée et de déterminer s'il constitue un titre requis, suffisant ou de pénurie. Cela se fait selon les règles applicables.

Enfin, l'obtention de ce master n'a pas d'incidence sur l'ancienneté pécuniaire déjà reconnue à l'enseignant: elle reste prise en compte conformément aux règles applicables. De même, l'ancienneté statutaire est déterminée selon la fonction exercée et non selon le diplôme obtenu.

Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés). – Madame la Ministre, il faut absolument communiquer sur le fonctionnement et sur ce que vous venez de m'expliquer, car plusieurs enseignants hésitent encore à s'inscrire. Bénéficieront-ils du barème 401 ou pas? Votre explication est certes claire, mais assez technique. Les éléments sont bien présents, mais il faut être dedans pour comprendre et se rendre compte si on pourra obtenir ou non ce barème 401, en fonction de la situation de chacun. Il est donc vraiment urgent, puisque les inscriptions sont en cours et que la question se pose encore pour beaucoup, de communiquer le plus clairement possible auprès des enseignants et des écoles sur ce qui est possible et ce qui ne l'est pas. Apparemment, les messages sont différents, semble-t-il, d'une haute école à l'autre. Les éventuels futurs étudiants s'interrogent sur le fait de rentrer dans ces 60 crédits en plus du fait de donner cours. Il ne faudrait pas qu'ils passent à côté du système alors que celui-ci pourrait leur apporter une certaine plus-value.

1.15 Question de Mme Dorothée De Rodder, intitulée «État d'avancement de la réforme de l'organisation des jurys de l'enseignement secondaire»

1.16 Question de Mme Mathilde Vandorpe, intitulée «Aménagements raisonnables dans le cadre de la réforme des jurys»

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

Mme Dorothée De Rodder (PS). – Les jurys de l'enseignement secondaire constituent une voie de certification à part entière, garantie par l'article 24 de la Constitution qui consacre la liberté d'enseignement et le droit à l'instruction. Ils s'adressent notamment aux élèves suivant un enseignement à domicile ou à des adultes en réorientation. Cette filière connaît une croissance marquée: les inscriptions ont augmenté de près de 40 % au premier cycle et de 30 % au second cycle en 2025, contre une progression moyenne de 10 % par an avant 2024, selon le rapport d'activités 2025 de la Direction des jurys de l'enseignement secondaire.

Madame la Ministre, dans votre intervention du 16 mars 2026, vous indiquiez qu'une réflexion était menée sur les missions des jurys afin d'en assurer la lisibilité, le décret du 27 octobre 2016 portant sur l'organisation des jurys de la Communauté française de l'enseignement secondaire ordinaire restant la base légale de travail. Plusieurs opérateurs de terrain souhaitent s'organiser et anticiper les évolutions à venir: accès équitable, calendriers stables, renforcement du contrôle de la qualité.

Dès lors, où en est cette réflexion sur les missions des jurys et, si réforme il y a, suivant quel calendrier la réforme est-elle envisagée? Qui est engagé dans cette réflexion? Des associations actives dans ce secteur – telles que l'Association des écoles préparant aux jurys – y seront-elles associées? Cette réforme porte-t-elle sur les moyens alloués aux jurys ou sur le contenu et l'organisation des épreuves? Des moyens supplémentaires seront-ils dégagés dans ce cadre?

Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés). – Madame la Ministre, les jurys sont un sujet sur lequel je reviens régulièrement, car je m'intéresse à ce dossier depuis longtemps. J'ai déjà eu l'occasion de vous interroger sur la prise en considération des aménagements raisonnables dans le cadre des épreuves organisées par les jurys. J'y suis particulièrement attentive, compte tenu du profil de certains des jeunes qui empruntent cette voie et pour lesquels l'accès à un aménagement adapté peut être déterminant dans la possibilité même de présenter leurs épreuves dans de bonnes conditions.

Cette question revient aujourd'hui au-devant de la scène à la suite d'un arrêt du Conseil d'État datant de cet été, concernant un jeune en situation de handicap scolarisé à domicile et amené, de ce fait, à présenter ses épreuves devant le jury. La Fédération Wallonie-Bruxelles avait refusé la présence d'un tiers aidant lors de ses examens, en invoquant notamment des contraintes organisationnelles et logistiques, ainsi que l'impact potentiel sur les autres candidats.

Le Conseil d'État rappelle à cette occasion un principe essentiel: une demande d'aménagement raisonnable doit faire l'objet d'une analyse individuelle, au regard des besoins concrets de la personne concernée, et un refus ne peut reposer

VERSION PROVISOIRE

uniquement sur des considérations générales. Il rappelle également que le refus d'un aménagement raisonnable en raison d'un handicap peut constituer une discrimination.

Cette décision intervient alors qu'un travail de réforme des jurys est en cours. La Déclaration de politique communautaire (DPC) prévoit d'ailleurs explicitement une réforme assez large du dispositif. Il me semble dès lors que ce chantier constitue une occasion de réfléchir à la manière dont les aménagements raisonnables sont organisés et garantis dans le cadre des jurys.

Dès lors, comment la question des aménagements raisonnables est-elle intégrée dans les travaux actuellement menés sur la réforme des jurys? Plus particulièrement, la possibilité de recourir à un accompagnant ou à un tiers aidant lorsque la situation individuelle du candidat le justifie fait-elle partie des éléments sur lesquels vous souhaitez faire évoluer ou clarifier le cadre?

L'arrêt récent du Conseil d'État conduit-il votre administration à revoir certaines pratiques ou procédures actuellement appliquées? Comment entendez-vous garantir que chaque demande fasse effectivement l'objet de l'analyse individuelle requise, tout en donnant aux services les moyens organisationnels nécessaires pour mettre en œuvre les aménagements reconnus comme raisonnables?

Plus largement, la réforme est-elle l'occasion de mieux formaliser les procédures, les responsabilités et les possibilités d'accompagnement afin que les candidats et leurs familles sachent clairement ce qui peut être demandé, selon quelle procédure, dans quels délais et sur la base de quels critères une décision est prise? Enfin, cette réflexion est-elle menée en concertation avec les acteurs représentatifs des personnes en situation de handicap et les professionnels concernés?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Si nous constatons effectivement que le nombre de candidats connaît une hausse importante, une réflexion est en cours et vise à préserver cette voie de certification, tout en garantissant la qualité des titres délivrés et une organisation qui reste soutenable.

Le travail d'analyse est en voie de finalisation et le projet devrait être soumis au gouvernement dans les prochaines semaines. Il est donc prématuré, à ce stade, d'en détailler les orientations ou d'en préciser le calendrier de mise en œuvre. L'analyse menée actuellement porte uniquement sur les épreuves. Elle concerne les missions, l'organisation et le fonctionnement des jurys, de l'inscription des candidats jusqu'à la délivrance des titres. Les services administratifs et pédagogiques concernés sont associés aux travaux, tout comme le seront les opérateurs du terrain. Les associations représentant les écoles préparant au jury seront rencontrées au début du mois d'octobre pour recueillir leurs constats et propositions.

L'arrêt du Conseil d'État évoqué, du 29 août 2025, ne considère pas automatiquement la présence d'un tiers aidant comme aménagement raisonnable. Il

rappelle, en revanche, une exigence essentielle: chaque demande doit faire l'objet d'une analyse concrète, individualisée et suffisamment motivée. Sur ce point, le cadre a déjà évolué, puisque le décret du 17 juillet 2026 modifiant certaines dispositions organisant l'enseignement spécialisé et portant diverses dispositions urgentes en matière d'enseignement prévoit notamment une appréciation au cas par cas, la formalisation des aménagements accordés dans un protocole, un encadrement du recours à un tiers, ainsi qu'une voie de recours. La présence d'un accompagnant peut donc être envisagée lorsque la situation individuelle du candidat le justifie, pour autant qu'elle soit compatible avec les objectifs certificatifs et l'intégrité de l'épreuve.

Le service concerné au sein de mon administration a également renforcé l'analyse des demandes et la motivation de ses décisions. L'objectif est de garantir des conditions équitables aux candidats qui présentent des besoins spécifiques, tout en préservant les compétences évaluées, l'intégrité des épreuves et l'équité entre tous les candidats. Les informations relatives aux démarches et documents nécessaires sont déjà accessibles aux candidats et à leurs familles. Une attention particulière est portée à leur clarté et à leur accessibilité, notamment en ce qui concerne les délais, la procédure à suivre et les critères appliqués.

Enfin, les moyens, besoins techniques et organisationnels sont bien identifiés et devront être appréciés au regard des orientations qui seront retenues par le gouvernement, ainsi que des arbitrages budgétaires.

Mme Dorothée De Rodder (PS). – Madame la Ministre, votre réponse ne me rassure pas. J'attendrai donc de prendre connaissance du texte qui est imminent. J'insiste sur l'accessibilité du système. Vous dites déjà à demi-mot qu'il va falloir voir si l'organisation est soutenable, faire des arbitrages budgétaires, mais on sait que ce dispositif permet la diplomation de nombreuses personnes. On ne peut pas, d'un côté, valoriser celles et ceux qui veulent être mieux formés, mieux armés pour accéder au marché du travail et, d'un autre côté, ne pas déployer les moyens nécessaires à l'organisation de ces jurys. Mon groupe sera particulièrement attentif à ce que vous proposerez pour maintenir ce dispositif.

Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés). – Madame la Ministre, il est vrai que l'après-Covid-19 a entraîné une forte augmentation du nombre de personnes désireuses de présenter le jury, parce le système actuel de l'enseignement ne leur convenait pas. La période Covid-19 a aussi amené certaines difficultés, notamment sur le plan de la santé mentale. Le décrochage de certains jeunes – qui sont en train de rentrer à nouveau dans le système – ou d'élèves en difficulté doit être pris en considération.

Étant donné l'évolution du nombre de candidats, cette réforme des jurys doit clairement tenir compte des différentes difficultés que l'on a pu signaler les dernières années, en termes tant de calendrier des épreuves que de possibilité de

VERSION PROVISOIRE

participer aux examens sur une même année pour des élèves qui ont parfois plus de facilités.

Le travail avec les écoles qui préparent au jury central est essentiel, mais il en est de même avec les associations qui s'occupent de la scolarité des élèves en situation de handicap. Dès lors, dans le cadre de la réforme, il faut absolument que tous ces points soient pris en considération, afin que les jurys soient effectifs et positifs pour les jeunes scolarisés dans ce système. Nous voulons offrir à ces derniers toutes les chances d'évolution au sein de notre société.

1.17 Question de Mme Mathilde Vandorpe, intitulée «Prévention du suicide chez les jeunes: quel rôle pour l'école?»

Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés). – La Journée mondiale de la prévention du suicide a eu lieu le 10 septembre dernier. Chaque année, cette journée permet de sensibiliser le grand public et de mieux faire connaître les dispositifs d'aide existants, mais aussi de rappeler combien le repérage précoce de la souffrance et l'orientation vers les professionnels adéquats sont essentiels.

Au Parlement de Wallonie, nous menons actuellement des auditions consacrées à la santé mentale. La situation des jeunes est préoccupante et ne fait qu'évoluer négativement depuis la pandémie de Covid-19.

Lorsqu'il s'agit des jeunes, l'école, qui est un peu leur deuxième maison, a un rôle important à jouer. Les enseignants, les éducateurs, les directeurs et les professionnels des centres PMS sont parfois les premiers adultes à percevoir un changement de comportement, un mal-être important ou à recevoir la parole d'un jeune en souffrance.

Il ne s'agit évidemment pas de faire de l'école un lieu de prise en charge thérapeutique ni de faire peser une responsabilité supplémentaire sur les équipes éducatives. Il s'agit plutôt de savoir comment informer et former ces dernières pour qu'elles soient capables de repérer le mal-être d'un élève, d'accueillir une parole et surtout de passer le relais aux professionnels compétents.

Madame la Ministre, quel rôle le secteur de l'enseignement joue-t-il dans la politique de prévention du suicide chez les jeunes en Fédération Wallonie-Bruxelles? Quels sont les dispositifs mis à la disposition des établissements scolaires, des équipes éducatives et des centres PMS et visant à les aider à identifier les situations préoccupantes et à orienter correctement les jeunes concernés? Des actions particulières de sensibilisation ou de formation sont-elles organisées ou envisagées? Comment s'organise la collaboration entre les écoles et les autres acteurs concernés, notamment les services de l'aide à la jeunesse, les services de santé mentale et les organismes spécialisés dans la prévention du suicide? Des protocoles ou des relais clairement identifiés existent-ils lorsqu'une situation préoccupante est détectée au sein d'une école?

Durant la précédente législature, la nécessité de casser les silos avait été soulignée, et ce, afin qu'il y ait davantage de liens entre les différents acteurs.

La Journée mondiale de la prévention du suicide a-t-elle donné lieu cette année à des initiatives particulières destinées aux établissements scolaires ou aux jeunes? Plus largement, souhaitez-vous encore renforcer la place de l'enseignement dans les politiques de prévention? Si oui, quels sont les chantiers en cours?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Madame la Députée, le rôle du secteur de l'enseignement est avant tout de prévenir, de repérer et d'orienter. Les équipes éducatives, et plus particulièrement les agents des centres PMS, ont un rôle important à jouer dans le repérage des signes de mal-être des élèves, l'accueil de leur parole et leur orientation vers les professionnels compétents lorsque cela s'avère nécessaire. Plusieurs ressources sont à leur disposition sur la plateforme e-classe.

Deux guides ont également été élaborés par le Centre de prévention du suicide. Le premier s'adresse aux jeunes âgés de 12 à 18 ans. Il rappelle notamment toute l'importance de ne pas rester seul et d'oser demander de l'aide. L'autre guide est destiné aux professionnels de première ligne et est particulièrement concret. Il permet de mieux comprendre le processus de crise suicidaire, d'en repérer les signes, d'évaluer le degré d'urgence de la situation, d'adopter une posture adéquate et d'organiser le relais. Il donne également des indications sur la manière d'engager le dialogue avec une personne en souffrance, ainsi que sur les ressources à mobiliser.

Il existe aussi un *«Guide pratique relatif à la prévention et la gestion des violences en milieu scolaire»*. Ce dernier comporte des repères spécifiques concernant les idées suicidaires et les situations de suicide, en particulier chez les adolescents.

Plusieurs services d'écoute sont également clairement identifiés, parmi lesquels le numéro vert «Écoute École», dont le numéro est le 0800 95 580, le Centre de prévention du suicide, dont le numéro est le 0800 32 123 et le service «Écoute-Enfants», dont le numéro est le 103.

L'Institut interréseaux de la formation professionnelle continue (IFPC) dispose également d'une offre de formation destinée aux écoles, aux centres PMS et aux pôles territoriaux. Ces formations portent sur la détection des risques et l'accompagnement des adolescents en crise suicidaire. Une formation à la gestion de crise et à l'intervention institutionnelle après un passage à l'acte suicidaire, abouti ou non, est spécifiquement destinée aux agents des centres PMS.

Les établissements scolaires peuvent également faire appel aux équipes mobiles. En Fédération Wallonie-Bruxelles, celles-ci disposent d'agents spécifiquement formés à la problématique suicidaire. Les équipes mobiles peuvent intervenir en amont, en proposant des séances d'information aux équipes éducatives, en

VERSION PROVISOIRE

accompagnant la mise en œuvre d'un plan d'urgence interne ou en facilitant la mise en réseau avec les services extérieurs.

En cas de suicide ou de tentative de suicide d'un élève ou d'un membre du personnel, les équipes mobiles peuvent également accompagner l'établissement dans la gestion de la crise et apporter un soutien psychosocial aux élèves et aux membres du personnel concernés.

Enfin, la collaboration entre les écoles et les acteurs de la santé mentale constitue un élément essentiel du dispositif. Vous avez évoqué la nécessité de casser les silos. C'est pourquoi nous avons publié la circulaire 9598 du 30 septembre 2025, qui renforce l'articulation entre les centres PMS et les psychologues de première ligne. Cette circulaire permet aux centres PMS de mobiliser les psychologues de première ligne pour des interventions individuelles ou collectives. Elle vise également à garantir aux jeunes un accès gratuit, rapide et structuré à un accompagnement psychologique, et ce, jusqu'à l'âge de 24 ans.

Il n'est pas imposé aux établissements scolaires d'organiser une action spécifique à l'occasion de la Journée mondiale de la prévention du suicide. Les écoles sont libres de profiter de cette journée pour organiser des actions de sensibilisation si elles le souhaitent.

Enfin, la prévention du suicide s'inscrit dans une démarche nécessairement structurelle. L'amélioration du bien-être des élèves et du climat scolaire constitue l'un des sept objectifs d'amélioration du système éducatif. Ces objectifs sont pris en compte dans le diagnostic réalisé par les écoles lors de l'élaboration de leur plan de pilotage et de leur contrat d'objectifs. Une enquête multidimensionnelle spécifique permet de mesurer l'évolution du climat scolaire auprès des élèves, des équipes éducatives et des parents. Une première enquête a été réalisée en 2022. Une autre sera réalisée lors de l'année scolaire 2027-2028. L'enquête sera ensuite réalisée tous les cinq ans afin de suivre l'évolution du climat scolaire et du bien-être à l'école sur le moyen et le long terme. Les résultats des tests du Programme international pour le suivi des acquis (PISA) prouvent qu'une bonne gestion du climat scolaire améliore directement la qualité de l'enseignement et les compétences des jeunes de quinze ans en mathématiques, en lecture et en sciences.

Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés). – Madame la Ministre, nous devons renforcer la prévention et fournir davantage d'outils aux équipes pédagogiques. La situation est de plus en plus dramatique! Vous avez parlé des jeunes âgés de 12 à 18 ans, mais le suicide touche de plus en plus d'enfants plus jeunes, parfois dès l'âge de cinq ans! Nous devons considérer l'étendue de ce sujet dramatique.

Les auditions qui se déroulent au Parlement de Wallonie sont essentielles. J'invite votre cabinet à prendre connaissance du rapport qui sera rédigé à ce sujet et à fournir des outils supplémentaires aux équipes pédagogiques.

Les enfants peuvent contacter le service «Écoute-Enfants», mais aussi Télé-Accueil, au numéro 107. Ce service a été doublé d'un tchat, qui convient peut-être mieux aux jeunes qu'une conversation téléphonique. C'est ce qui a été mis en évidence lors de nos auditions.

Le Centre de prévention du suicide effectue un travail extraordinaire.

Continuons à développer tous ces outils, à en parler et à travailler sur la prévention du suicide au sens large. Tout le monde peut être concerné par un tel drame.

1.18 Question de Mme Mathilde Vandorpe, intitulée «Bilan des inscriptions en première année secondaire à la rentrée 2026»

Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés). – Chaque rentrée apporte son lot d'inquiétudes autour des inscriptions en première année de l'enseignement secondaire, avec des tensions qui se concentrent régulièrement dans certaines zones, en particulier à Bruxelles.

L'année dernière, nous avons précisément fait évoluer le dispositif afin de corriger certaines difficultés constatées, de simplifier les procédures et de rendre le mécanisme plus efficace et plus équitable. Ces nouvelles dispositions étant applicables à la campagne d'inscription 2026, cette rentrée nous offre un premier recul sur leurs effets concrets.

Madame la Ministre, quel bilan dressez-vous des inscriptions en première année de l'enseignement secondaire pour cette rentrée 2026? Combien d'élèves sont-ils encore aujourd'hui sans inscription et combien figurent sur une liste d'attente? Où se situent les principales zones de tension et comment la situation évolue-t-elle par rapport aux années précédentes?

Quel premier bilan tirez-vous de l'application des nouvelles règles adoptées l'année dernière? Ont-elles permis de fluidifier le processus et de répondre aux difficultés identifiées? Certains effets peuvent-ils déjà être objectivés ou certains points nécessitent-ils encore une attention particulière?

Disposez-vous également de premières informations, de la part des familles, des directions, de la Commission de gouvernance des inscriptions (CoGI) et de votre administration, sur le fonctionnement du dispositif cette année?

Enfin, au-delà des règles d'inscription elles-mêmes, où en est le travail plus structurel visant à réduire les tensions dans certaines zones et à renforcer l'attractivité des établissements qui disposent encore de places?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – De manière générale, la tension autour des inscriptions diminue progressivement depuis 2022. Cette tendance se confirme cette année. Le nombre d'écoles complètes continue de baisser, tout

VERSION PROVISOIRE

comme le nombre d'élèves qui se retrouvent uniquement sur liste d'attente à l'issue du classement de la CoGI.

La Région bruxelloise reste toutefois la principale zone de tension. La capitale concentre près de la moitié des écoles complètes et une part importante des élèves placés sur liste d'attente à l'issue du classement. Cette pression s'explique, notamment, par les demandes d'élèves qui sont domiciliés en périphérie de la Région de Bruxelles-Capitale et qui souhaitent fréquenter une école francophone bruxelloise. La situation s'est néanmoins largement résorbée au fil des mois. Au 16 septembre, seuls 17 élèves se trouvaient encore exclusivement sur liste d'attente. Parmi eux, huit familles souhaitaient encore attendre qu'une place se libère dans une de leurs écoles préférentielles. Les autres élèves avaient trouvé une solution de scolarisation.

Il est encore tôt pour tirer un bilan définitif au sujet des règles adoptées à l'automne 2025, même s'il y a toujours des cas individuels à prendre en compte. Certains effets positifs ont déjà pu être observés, ce qui est plutôt rassurant, malgré quelques soucis individuels. La suppression du coefficient lié à l'encadrement différencié semble avoir permis de rétablir un meilleur équilibre dans l'accès à certaines écoles. Par ailleurs, la fin du premier degré différencié devrait aussi amener plus de mixité sociale. L'assouplissement du statut d'école présumée incomplète a lui aussi permis à davantage d'écoles de confirmer directement des inscriptions, sans devoir passer par un classement. Autre évolution positive concrète: la communication des décisions de la CoGI par voie électronique a vraiment permis de simplifier et d'accélérer l'information des familles. La très grande majorité des parents concernés a ainsi pu recevoir une décision dès que celle-ci était validée; il n'y avait donc plus de délai.

Tout n'est évidemment pas parfait. Certains éléments devront continuer à faire l'objet d'un suivi, notamment le nombre de places que les écoles déclareront en janvier prochain, compte tenu de la nouvelle organisation de la première année de l'enseignement secondaire.

Enfin, le rapport annuel de la CoGI est en cours de rédaction et devrait être validé d'ici la fin de l'année civile. Il permettra d'avoir plus de recul sur cette première année d'application et d'identifier, le cas échéant, des ajustements nécessaires. En parallèle, le travail plus structurel sur l'attractivité des écoles qui disposent encore de places se poursuit.

Mme Mathilde Vandorpe (Les Engagés). – Madame la Ministre, il me semble utile de souligner que les modifications décrétales ont permis d'augmenter la fluidité et d'apporter plus de réponses. La solution idéale tient dans le nombre de places dans les écoles et dans l'attractivité de certaines écoles qui n'atteignent pas nécessairement un taux d'inscription maximum. Le travail pour y arriver doit être poursuivi. Je ne manquerai pas de revenir vers vous lorsque les rapports seront

de la CoGI seront complets et que nous pourrons prendre le recul nécessaire pour examiner la situation dans son ensemble.

Mme la présidente. – Je suspends l'heure des questions et interpellations.

L'heure des questions et interpellations est suspendue.

– L'heure des questions et interpellations est suspendue à 19h05 et reprise à 19h35.

Mme la présidente. – L'heure des questions et interpellations est reprise.

1.19 Question de M. Guillaume Soupart, intitulée «Difficultés liées au découpage en unités d'apprentissage dans l'enseignement qualifiant et général»

M. Guillaume Soupart (MR). – Madame la Ministre, vous avez répondu, au mois de juin dernier, à une question de mon excellente collègue Stéphanie Cortisse sur le parcours d'enseignement qualifiant (PEQ), instauré par le décret du 20 juillet 2022 relatif au parcours d'enseignement qualifiant. Vous y aviez confirmé qu'une analyse approfondie du dispositif était en cours et vous aviez annoncé des conclusions pour l'automne, avec une attention particulière portée au passage automatique de la cinquième à la sixième année. Pour rappel, ce passage est automatique sauf dans deux hypothèses prévues par le décret, dont l'échec total aux épreuves de qualification organisées en quatrième et en cinquième année, combiné à l'absence de validation de tout savoir et de toute compétence de la formation générale.

Les retours que je reçois du terrain convergent avec ceux relayés par ma collègue: les équipes pédagogiques expriment très largement leurs réserves à l'égard de ce mécanisme, estimant qu'elles sont les mieux placées pour apprécier la capacité d'un élève ou d'une élève à poursuivre son parcours.

Au-delà du seul passage automatique, c'est plus largement la logique de découpage des apprentissages en unités qui interroge. Dans l'enseignement qualifiant, la formation est structurée en unités de qualification validées progressivement. Dans la formation générale, les référentiels réécrits depuis 2013, confirmés notamment par le décret du 4 décembre 2014, structurent les compétences terminales en unités d'acquis d'apprentissage (UAA), lesquelles servent également de cadre à l'évaluation certificative.

Des enseignantes et des enseignants d'établissements du Brabant wallon m'ont fait part des limites qu'ils perçoivent dans cette architecture: une place plus restreinte laissée aux savoirs, une matière plus hachée et moins aisément enseignable, et un effet pervers sur l'engagement des élèves. En effet, comme ceux-ci savent qu'ils peuvent disposer de plusieurs occasions de valider leurs UAA, ils tendent à négliger la première évaluation.

VERSION PROVISOIRE

Dès lors, Madame la Ministre, où l'évaluation du décret du 20 juillet 2022 en est-elle? Quand ses conclusions seront-elles communiquées à notre Parlement? Une date est-elle déjà fixée? Quel sort entendez-vous réserver au passage automatique entre la cinquième et la sixième année?

Cette évaluation porte-t-elle sur le seul passage automatique ou sur l'ensemble de l'architecture du parcours: validation progressive des unités de qualification, nombre d'occasions de validation offertes à l'élève, articulation entre formation générale et formation qualifiante?

Du côté de la formation générale, disposez-vous d'une évaluation des effets du découpage en UAA sur la cohérence des apprentissages et sur la place des savoirs? Dans la négative, une telle évaluation peut-elle être intégrée aux travaux en cours sur les référentiels?

Des établissements organisent-ils, au titre d'une expérimentation ou d'une dérogation, une validation par unités dans la section de transition? Le cas échéant, sur quelle base juridique et avec quel suivi de l'administration et du Service général de l'inspection (SGI)? Enfin, comment les équipes éducatives et les fédérations de pouvoirs organisateurs sont-elles associées à ces évaluations?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – L'évaluation du PEQ, en cours de finalisation, comporte trois volets: une analyse quantitative des données administratives disponibles, une enquête en ligne pour recueillir l'avis des opérateurs de terrain, et une analyse juridique de la réforme. Le rapport final est attendu pour la fin du mois de novembre. Il convient de préciser que l'évaluation ne se limite pas à la seule analyse du continuum pédagogique et du dispositif de fin de parcours complémentaire, deux dispositifs spécifiques au PEQ. En effet, bien qu'une attention particulière soit effectivement accordée à ces mesures, l'évaluation porte sur l'ensemble du parcours et sa mise en œuvre.

Les enseignants et les directions d'écoles d'enseignement secondaire qualifiant auront l'occasion d'exprimer leur avis sur la réforme dans le cadre de l'évaluation. Ils seront consultés au travers d'un questionnaire spécifique qui leur sera adressé avant la fin du mois de septembre 2026. Il sera ainsi possible de recueillir leur retour d'expérience sur la mise en œuvre du PEQ. Les fédérations de pouvoirs organisateurs et Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) seront également associés à cette démarche d'évaluation et pourront partager leur bilan.

Parallèlement à ce travail, le SGI a été sollicité pour effectuer une mission d'investigation auprès d'un échantillon aléatoire d'écoles, pour compléter les éléments recueillis au travers des enquêtes et des analyses des données de l'administration. Cette mission porte spécifiquement sur l'articulation entre les cours de la formation commune et les cours de l'option groupée. Ce rapport est, quant à lui, attendu pour la mi-octobre.

S'agissant plus particulièrement du continuum pédagogique organisé entre la cinquième et la sixième année, il convient de rappeler que ce dispositif a été instauré dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence sous la législature précédente. La suppression de la sanction annuelle des études au profit d'une sanction au terme du degré visait notamment à offrir aux élèves plus de temps pour atteindre les compétences. Toutefois, depuis sa mise en œuvre, de nombreuses remontées émanant des opérateurs de terrain mettent en évidence des interrogations quant aux effets réels du dispositif sur les apprentissages et sur la motivation des élèves. Interrogations que je partage: quel message passons-nous à nos jeunes lorsque nous les laissons passer automatiquement de la cinquième à la sixième secondaire, quels que soient leurs efforts, leur stratégie d'apprentissage et leurs résultats? C'est également particulièrement démotivant pour nos enseignants.

C'est précisément pour disposer d'éléments objectivés que j'ai décidé de lancer une mission d'évaluation. Cette démarche doit permettre d'identifier, sur la base de données probantes, les effets du dispositif et d'apprécier dans quelle mesure celui-ci atteint effectivement les objectifs qui lui ont été assignés. Cette évaluation étant toujours en cours, il est un peu prématuré de se prononcer sur des adaptations, mais, Monsieur le Député, vous aurez compris mon intention.

Par ailleurs, la question relative au découpage en UAA dans la formation commune ne relève pas du PEQ. En effet, la notion d'UAA, définie au point 9 de l'article 2 du décret du 22 juillet 2022, vise spécifiquement les ensembles cohérents d'acquis d'apprentissage définis dans les profils de formation qui sont élaborés par le Service francophone des métiers et des qualifications (SFMQ) et dans les profils de certification approuvés par le gouvernement.

Cette structuration concerne donc exclusivement les options de base de l'enseignement qualifiant qui sont groupées sur la base de profils produits par le SFMQ.

Toutefois, le gouvernement ayant dans sa Déclaration de politique communautaire (DPC) affirmé son engagement à viser la mise à jour dans les cinq ans de tous les profils de formation qualifiante par rapport aux réalités de métier, le remplacement et la mise à jour des anciens profils de formation par les profils élaborés par le SFMQ devrait s'accélérer. Cela permettra à terme de généraliser l'usage des UAA dans toutes les options de base groupées organisées dans l'enseignement secondaire qualifiant. Le découpage de la formation qualifiante n'est donc pas lié à la mise en œuvre du PEQ. Quant aux modalités organisationnelles de validation des UAA, celles-ci relèvent de la liberté pédagogique des pouvoirs organisateurs et des équipes.

Enfin, il paraît utile de rappeler que les UAA présentes dans les référentiels des cours de la formation commune renvoient à une logique distincte de celle des UAA reprises dans les profils de certification. En effet, la définition des UAA fixée par le décret du 20 juillet 2022 ne leur est pas applicable.

VERSION PROVISOIRE

Par ailleurs, leur introduction dans les référentiels de cours de la formation commune est antérieure à la mise en œuvre du PEQ. Ainsi, elles ne peuvent pas être assimilées aux UAA de la formation qualifiante, et n'entretiennent pas de lien direct avec les dispositifs évalués dans le cadre de l'évaluation du PEQ.

M. Guillaume Soupart (MR). – Merci beaucoup, Madame la Ministre. J'espère que nous serons tenus informés du moment où le formulaire sera distribué aux différents professeurs. Sur le terrain, nombreux sont ceux qui aimeraient dire ce qu'ils pensent du PEQ tel qu'il a été conçu et voté. Les retours des principaux concernés se rejoignent en grande partie, en tout cas sur ce passage automatique. Je reviendrai vers vous par rapport aux UAA dans le général et dans l'évaluation continue, car c'est de cela aussi que ma question traitait, même s'il est vrai que les deux sujets sont un peu différents. Effectivement, il sera très utile de pouvoir mettre à jour les profils métiers dans l'enseignement qualifiant.

1.20 Question de M. Guillaume Soupart, intitulée «Soutien aux services d'accrochage scolaire (SAS)»

M. Guillaume Soupart (MR). – Les services d'accrochage scolaire (SAS) jouent un rôle essentiel dans la prise en charge des élèves en situation de décrochage. Dans le contexte budgétaire contraint que nous connaissons, le gouvernement a fait le choix de maintenir la lutte contre le décrochage scolaire parmi ses priorités et d'inscrire le renforcement des SAS parmi les dispositifs qui continuent d'être soutenus, aux côtés du nouveau Service intégré d'assistance aux écoles (SIAE), des cellules d'intégration scolaire ou encore de l'enseignement synchrone à distance.

Ce choix appelle toutefois des précisions sur sa traduction concrète sur le terrain. Le décret du 15 décembre 2006 renforçant le dispositif des «services d'accrochage scolaire» et portant diverses mesures en matière de règles de vie collective au sein des établissements scolaires prévoit un accueil pour les jeunes de l'enseignement secondaire, primaire et spécialisé. Or, dans la pratique, les structures présentes dans la plupart des bassins scolaires n'accueillent que des jeunes issus de l'enseignement secondaire ordinaire. La question de l'affectation des moyens nouveaux – création de nouveaux services, ouverture d'antennes, extension de la capacité des structures existantes – est dès lors déterminante.

En outre, les actrices et acteurs du secteur font état d'un paysage institutionnel morcelé. Il existe de nombreuses structures de taille réduite qui disposent de moyens plus limités et qui ne permettent pas de répondre à la demande du public. Une réflexion autour de la rationalisation du nombre de structures pourrait permettre d'accroître l'efficacité du système et de couvrir l'ensemble des besoins du secteur.

L'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 6 mars 2026 fixant les modalités d'élaboration des plans de pilotage des SAS, en application du décret du 21 novembre 2013 organisant divers dispositifs scolaires favorisant le bien-

être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la prévention de la violence à l'école et l'accompagnement des démarches d'orientation scolaire, modifié par le décret du 16 mai 2024, est entré en vigueur le 24 août 2026. Il organise l'élaboration du plan de pilotage par le directeur ou la directrice et son équipe, son analyse par un facilitateur, puis sa contractualisation sous la forme d'un contrat d'objectifs, assorti d'une évaluation intermédiaire et d'une évaluation finale.

Le secteur s'interroge sur la temporalité de cet outil: ces plans reposent sur des logiques à moyen terme, alors que la réalité de terrain de ces structures – des prises en charge limitées à six mois, des publics qui se renouvellent en permanence – se prêterait plutôt à des objectifs annuels ou semestriels, voire à l'absence de plan de pilotage.

Cette question de l'articulation des dispositifs se pose avec d'autant plus d'acuité que le cadre applicable aux cellules d'intégration scolaire (CIS) vient, lui, d'être finalisé. L'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 10 juillet 2026 relatif à l'agrément et au subventionnement des cellules d'intégration scolaire a été publié au Moniteur belge du 30 juillet 2026. Le même jour a été publié l'arrêté désignant les représentants et représentantes de l'enseignement et de l'aide à la jeunesse au sein de la Commission d'agrément des services d'accrochage scolaire et des cellules d'intégration scolaire, entré en vigueur le 1er septembre 2026. Ces deux dernières relèvent donc désormais d'une même instance d'agrément, ce qui suppose une vision d'ensemble de la complémentarité des deux dispositifs et de leurs financements respectifs.

La question du décrochage scolaire reste un sujet très sensible, alors que les situations de mal-être chez les jeunes et les sentiments d'isolement social sont de plus en plus nombreux. Pour rappel, un peu plus de 93 000 élèves étaient en situation de décrochage scolaire en 2023-2024, soit près d'un élève sur huit.

Pouvez-vous préciser les moyens dégagés en faveur des SAS dans le cadre des travaux budgétaires? S'agit-il de la création de nouveaux services, de l'extension de la capacité des structures existantes, ou les deux, et selon quel calendrier? Quels critères présideront à la répartition de ces moyens? La couverture territoriale et l'identification des bassins scolaires aujourd'hui insuffisamment desservis seront-elles prises en compte?

Avez-vous discuté avec les représentants du secteur des SAS sur l'utilisation de ces moyens? Le cas échéant, que ressort-il de ces discussions? La taille critique des structures et une rationalisation du paysage institutionnel afin d'en accroître l'efficacité sont-elles envisagées et intégrées aux conditions de l'octroi de ces moyens nouveaux? Enfin, quel est le calendrier prévu pour les premiers agréments? Combien de cellules sont-elles attendues? Sur quels territoires? Quels moyens leur sont-ils consacrés? Comment les SAS et les CIS s'articuleront-ils concrètement sur le terrain, notamment au sein de la Commission d'agrément des

VERSION PROVISOIRE

services d'accrochage scolaire et des cellules d'intégration scolaire, désormais installée?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Monsieur le Député, le cadre décrétal permet une augmentation du nombre de structures agréées subventionnées lorsque les moyens budgétaires supplémentaires sont disponibles. Il prévoit également que la capacité globale de prise en charge est appelée à évoluer en fonction des moyens budgétaires additionnels qui leur seraient alloués. Il convient de distinguer cette possibilité prévue par la législation d'une décision concrète portant création de nouveaux services ou augmentation de capacités qui aurait une incidence budgétaire, d'autant plus que les SAS relèvent d'un double agrément de la part de l'enseignement obligatoire et de l'aide à la jeunesse.

Ainsi, un groupe de travail conjoint a été constitué entre les cabinets concernés, les administrations et les SAS. Il a été chargé d'analyser et d'harmoniser les modes de financement des SAS entre l'aide à la jeunesse et l'enseignement. À cette occasion, les besoins de prise en charge seront également analysés.

La répartition territoriale est déjà prise en compte dans le cadre légal. Celui-ci prévoit en effet une répartition minimale des douze services entre les différents territoires, avec au moins trois services en Région de Bruxelles-Capitale, au moins deux dans les provinces de Hainaut et de Liège et au moins un dans les provinces du Brabant wallon, du Luxembourg et de Namur. Plus encore, l'arrêté du Gouvernement du 6 mars 2026 fixant les modalités d'élaboration des plans de pilotage des services d'accrochage scolaire organise dorénavant le processus de pilotage des SAS pour apprécier le fonctionnement de chaque service à partir d'indicateurs objectifs.

Le plan de pilotage doit notamment prendre en compte certains critères définis. Ces éléments doivent permettre d'objectiver le bon fonctionnement des services et leurs besoins et sont un cadre pour apprécier l'adéquation entre les missions confiées aux SAS, leur activité et les moyens dont ils disposent. Le plan de pilotage est établi par le directeur en collaboration avec l'équipe du SAS. Il fait ensuite l'objet d'une analyse par un facilitateur pour déboucher sur un contrat d'objectifs. Une formation, en cours d'organisation, destinée aux directions des SAS et aux facilitateurs, à laquelle l'inspection pédagogique de l'aide à la jeunesse est aussi, pour partie, associée, est prévue.

Il est important de souligner que ces plans de pilotage ne sont pas seulement construits sur une photographie ponctuelle. Le modèle prévoit un état des lieux reposant sur les données du SAS et sur des données relatives aux écoles de la zone concernée – ou, le cas échéant, des zones concernées. Il prévoit aussi la définition d'objectifs spécifiques et d'indicateurs permettant d'en apprécier la réalisation. Le dispositif comprend aussi une évaluation intermédiaire et une évaluation finale des contrats d'objectifs, à l'instar de ce qui se pratique pour les plans de

pilotage classiques des établissements scolaires. La couverture territoriale constitue donc bien un élément inscrit dans le cadre réglementaire des SAS. Pour autant, il n'y a pas, à ce stade, de projet de nouvelle répartition géographique ni l'ouverture d'antennes.

L'arrêté du 10 juillet 2026 relatif à l'agrément et au subventionnement des cellules d'intégration scolaire prévoit une subvention annuelle de 230 000 euros par cellule agréée, répartie à part égales entre le budget de l'enseignement obligatoire et celui de l'aide à la jeunesse, soit 115 000 euros à charge de chacun de ces budgets. Au moins 50 % de la subvention doivent être consacrés aux frais de personnel des CIS.

L'arrêté ne fixe pas à lui seul un nombre de CIS qui seraient automatiquement agréées. Chaque cellule doit disposer d'une capacité de prise en charge agréée et respecter les conditions prévues par la législation. L'arrêté prévoit également un rapport annuel d'activité particulièrement détaillé comprenant, notamment, le nombre de mineurs pris en charge, la durée moyenne des prises en charge, le nombre de dossiers ouverts, les partenariats avec les établissements scolaires et les centres PMS, les difficultés rencontrées ainsi que les orientations adoptées à l'issue des prises en charge. À ce stade, il convient donc de ne pas annoncer un nombre de CIS ou une répartition territoriale qui ne seraient pas encore arrêtés. Un appel a été lancé auprès des opérateurs, et un retour est attendu dans les prochaines semaines.

J'en viens à l'articulation entre les missions des SAS et des CIS. Ces deux types de structures s'inscrivent dans le même cadre intersectoriel consacré à l'enseignement obligatoire et à l'aide à la jeunesse. Les SAS et les CIS ont en effet en commun la mission d'apporter une aide sociale, éducative et pédagogique aux mineurs; ainsi que l'objectif du retour ou de l'intégration de ces mineurs dans une structure scolaire ou une structure de formation. Néanmoins, leurs dispositifs ne sont pas identiques.

Les SAS prennent en charge des jeunes qui sont en décrochage scolaire ou en situation de crise au sein de leur école, exclus d'un établissement ou non inscrits. La durée de prise en charge est limitée à trois mois, renouvelable une fois et à un an sur l'ensemble de la scolarité. L'accent est mis sur l'aide et les actions permettant d'améliorer les conditions de développement et d'apprentissage de ces mineurs.

Les CIS accompagnent des jeunes non scolarisés et infra-scolarisés – avec pour conséquence un retard important dans les apprentissages – ou n'ayant jamais été scolarisés – par exemple les analphabètes. L'accent est ici mis sur un accompagnement pédagogique et psychosocial tenant compte du rythme, des réalités, des modes de pensée et d'action propres à chacun pour permettre de résorber le retard dans les apprentissages ou pour intégrer les codes indispensables à une

VERSION PROVISOIRE

scolarisation. La durée de prise en charge n'est pas limitée dans le temps. L'enjeu n'est pas de substituer un dispositif à l'autre, mais de veiller à leur complémentarité.

Enfin, la mise en œuvre de ces nouveaux cadres devra permettre de disposer progressivement de données pour apprécier les besoins, les capacités, les parcours des jeunes et l'articulation entre les dispositifs. Cette observation constitue un préalable nécessaire avant d'envisager d'éventuelles évolutions du paysage des SAS et des CIS.

M. Guillaume Soupart (MR). – Madame la Ministre, il est vrai que sur le plan fonctionnel, beaucoup de structures ne se parlent pas entre elles et n'ont pas une répartition de compétences claire. J'ai l'impression que les moyens se diluent parfois, et que cela mène à la situation que les SAS sont particulièrement concentrés sur l'enseignement secondaire ordinaire. Or cela crée des «trous dans la raquette». En effet, si je prends l'exemple du SAS de mon territoire, qui couvre plus de 80 établissements dans la région de Mons-Borinage et dans celle du Centre, ses membres n'ont pas les moyens de s'occuper d'autre chose que de l'enseignement secondaire ordinaire. La liste d'attente est assez conséquente.

Enfin, en ce qui concerne la simplification administrative, je pense que les plans de pilotage ne sont pas pertinents pour les SAS, du moins au vu de la manière dont leurs missions sont expliquées. Il me semble qu'il est possible d'alléger le rapport d'activités détaillé des CIS lors d'une prochaine réforme en matière de simplification administrative. Vu le travail qu'ils ont à mener, c'est mieux qu'ils soient aux côtés des élèves plutôt qu'en train de remplir de la paperasse.

1.21 Question de M. Ibrahim Dönmez, intitulée «Quelles règles en matière d'avantages sociaux?»

1.22 Question de M. Loïc Jacob, intitulée «Remise en cause des avantages sociaux?»

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

M. Ibrahim Dönmez (PS). – Saisie d'une question préjudicielle sur le décret du 7 juin 2001 relatif aux avantages sociaux, la Cour constitutionnelle a invalidé le 10 septembre 2026 l'application de ce décret dans la Région de Bruxelles-Capitale.

En 2021, une action a été intentée par les établissements du réseau libre situés à Schaerbeek afin de contraindre la ville à leur verser les mêmes avantages sociaux qu'aux écoles communales.

Selon la Cour, seul l'article 33 de la loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement prévaut, lequel stipule bien

l'interdiction des provinces et des communes d'opérer une distinction entre élèves selon l'école qu'ils fréquentent, mais sans préciser de quels avantages sociaux il s'agit.

Dans ce contexte, Madame la Ministre, quelles sont les implications concrètes de l'arrêt de la Cour et du vide juridique qu'il a occasionné? Le gouvernement donnera-t-il suite à cette décision? Qu'en est-il alors du régime applicable dans les communes situées en Région wallonne?

M. Loïc Jacob (Les Engagés). – Je ne rappellerai pas l'importance de l'arrêt rendu par la Cour constitutionnelle qui remet en cause l'effectivité du décret de 2001 en Région de Bruxelles-Capitale, mais qui ne remet pas en cause l'objectif poursuivi relatif aux avantages sociaux. Par conséquent, l'objectif d'égalité de traitement demeure, mais le fondement juridique vacille.

Madame la Ministre, quelles sont les conséquences pour les communes bruxelloises et pour les établissements scolaires concernés par la décision? Par extension, qu'en est-il pour les communes wallonnes? Quelles démarches votre gouvernement compte-t-il entreprendre pour sécuriser juridiquement la situation et – ce point est important pour nous – garantir que le principe d'égalité de traitement entre élèves continue à être respecté? À cette fin, une adaptation du décret de 2001 est-elle envisagée?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Messieurs les Députés, vos questions me permettent de clarifier la situation liée aux avantages sociaux, à la suite de l'arrêt n° 93/2026 rendu ce 10 septembre 2026 par la Cour constitutionnelle sur question préjudicielle.

La Cour constitutionnelle indique en effet que le décret du 7 juin 2001 relatif aux avantages sociaux est contraire à l'article 127 de la Constitution, car il s'applique aux communes bruxelloises en leur qualité de pouvoir local. En effet, les Communautés flamande et française ne peuvent pas viser les communes bruxelloises, abstraction faite de leur qualité de pouvoir organisateur d'une école unilingue. Cette interprétation ne vaut pas pour les communes wallonnes, en vertu du § 2 de ce même article.

La Cour constitutionnelle considère qu'une commune bruxelloise qui accorde un avantage à ses propres élèves se doit d'accorder le même avantage aux écoles libres de même catégorie.

Nonobstant un éventuel recours en annulation qui pourrait être déposé devant la Cour constitutionnelle, je peux toutefois d'ores et déjà affirmer que cet arrêt ne crée pas de vide juridique en la matière. En effet, la Cour constitutionnelle indique explicitement que, à Bruxelles, les avantages sociaux restent régis par l'article 33 de la loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement dans sa version antérieure au décret du 7 juin 2001 qui

VERSION PROVISOIRE

prévoyait déjà le même principe que celui précité. Il n'y a donc pas de vide juridique en la matière.

S'il n'y a pas de risque de vide juridique, il y a toutefois une perte importante de précision normative. Avant 2001, il appartenait à la pratique administrative et, en cas de contentieux, aux cours et aux tribunaux de déterminer ce que recouvrait la notion d'«avantage social». Cette situation avait généré une certaine insécurité juridique et un risque financier pour les pouvoirs locaux. L'intention du décret du 7 juin 2001 était précisément de remplacer cette situation par un système beaucoup plus précis grâce à une liste précise d'avantages sociaux et à une procédure encadrée.

Malgré l'absence d'un éventuel vide juridique, l'inapplicabilité de ce décret au sein des communes bruxelloises et le retour au régime antérieur pourraient conduire à une incertitude accrue quant à la définition et aux modalités concrètes d'octroi des avantages sociaux et, par conséquent, voir apparaître un contentieux accru sur la définition et les modalités concrètes des avantages sociaux.

Par ailleurs, deux régimes distincts risquent de coexister en la matière entre les communes bruxelloises, d'une part, et les communes wallonnes, d'autre part, qui, quant à elles, restent soumises au décret du 7 juin 2001 en vertu de l'article 127, § 2, de la Constitution.

Face à ces questionnements, je vous confirme qu'une analyse des conséquences juridiques et pratiques est en cours. Cette analyse permettra d'identifier les éventuelles adaptations nécessaires du cadre réglementaire applicable aux avantages sociaux, et ce, dans le respect de la répartition constitutionnelle des compétences. À ce stade, il est donc prématuré de préciser les possibles modifications normatives à envisager ainsi que le calendrier qui les accompagnerait.

M. Ibrahim Dönmez (PS). – Madame la Ministre, je vous remercie pour vos précisions. Depuis quelques années, Schaerbeek, commune à laquelle je me réfère principalement, était menacée par cette épée de Damoclès que constitue cette ardoise potentielle. Vous connaissez la situation financière actuelle des communes qui rend le travail très compliqué, notamment pour l'échevinat de l'Instruction publique.

Nous attendrons les résultats de vos analyses pour nous forger une certitude sur le suivi du dossier précis. Schaerbeek n'est pas un cas isolé: toutes les communes bruxelloises risquent de se retrouver avec cette ardoise qui n'est pas forcément attendue.

M. Loïc Jacob (Les Engagés). – Madame la Ministre, je vous avoue que j'ai eu excessivement peur quand j'ai vu cet arrêt. J'entends la volonté politique de réaffirmer et de préserver cet acquis essentiel pour les écoles libres, je prends note du fait qu'il n'y aura pas de conséquences pour les communes wallonnes et je salue le travail en cours pour apporter les précisions normatives du côté bruxellois. Me

voilà rassuré et je reste dans l'attente du travail qui sera mené par les experts en la matière.

1.23 Question de M. Ibrahim Dönmez, intitulée «Communication des nouvelles dispositions en matière d'exclusion»

M. Ibrahim Dönmez (PS). – Madame la Ministre, le décret du 17 juillet 2026 portant modification du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire tel que modifié par le décret du 16 mai 2024 portant sur les exclusions définitives et instituant des chambres inter-réseaux compétentes pour connaître des recours à l'égard des décisions d'exclusion définitive apporte plusieurs modifications, que mon groupe a d'ailleurs soutenues.

La situation des élèves majeurs est ainsi assimilée à celle des élèves mineurs concernant l'interdiction d'exclusion au-delà du 15 mai. Un droit d'évocation est également introduit dans le chef des pouvoirs organisateurs. De plus, les délais de transmission des dossiers sont resserrés pour éviter la déscolarisation prolongée des élèves exclus et garantir le droit à l'instruction. Enfin, la recherche d'une nouvelle place pour les élèves exclus par les services du gouvernement peut désormais être réalisée non seulement au sein du réseau officiel de Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE), mais aussi au sein de l'ensemble des réseaux subventionnés.

Madame la Ministre, dans la mesure où ces dispositions sont entrées en vigueur le 24 août dernier, pouvez-vous nous dire comment les pouvoirs organisateurs, les écoles et les familles ont été informés de leurs nouveaux droits et obligations ?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – La circulaire 9780 a été publiée le 21 août dernier à la suite de l'adoption du décret du 17 juillet 2026. Elle informe les directions d'école et les pouvoirs organisateurs sur la procédure d'exclusion définitive et les nouvelles mesures, notamment au sujet des recours.

En parallèle, mon administration travaille à la création d'une page spécifique sur le site www.enseignement.be destinée aux professionnels de l'enseignement. Cette page reprendra de manière complète et synthétique les différentes étapes de la procédure d'exclusion définitive et de la procédure de recours, ainsi que les schémas déjà présentés dans la circulaire concernant notamment les nouvelles chambres de recours. Une foire aux questions complétera la page et sera progressivement alimentée en fonction des questions transmises à l'administration. Un travail similaire est mené pour les parents. Les pages de www.enseignement.be ont été adaptées avec une foire aux questions spécifique, tandis que la page «Démarches» consacrée à la contestation d'une décision d'exclusion définitive dans les différents niveaux d'enseignement a été mise à jour pour intégrer les nouvelles modalités de recours.

VERSION PROVISOIRE

Enfin, mon administration prépare un document simplifié, plus spécifiquement destiné aux parents. Il présentera les différentes étapes d'une procédure d'exclusion définitive ainsi que les modalités permettant d'introduire un recours. Ce document sera également transmis aux services qui accompagnent les jeunes en difficulté, notamment les services d'aide en milieu ouvert (AMO), le service Droit des jeunes et les antennes scolaires présentes dans la Région de Bruxelles-Capitale.

M. Ibrahim Dönmez (PS). – Comme le disait Mme Vandorpe dans une autre question, prendre une décision est une chose, mais la faire connaître à l'ensemble des acteurs en est une autre. Je vois que vous avez ici pris les devants, Madame la Ministre. J'ajouterai peut-être qu'en dehors du site www.enseignement.be, il serait bon d'informer l'ensemble de la population, par exemple avec des fascicules et sur les réseaux sociaux.

1.24 Question de Mme Stéphanie Cortisse, intitulée «Les deuxième et troisième années du degré inférieur de l'enseignement secondaire»

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Dans une interview publiée la semaine dernière dans le journal «*Le Soir*», la ministre-présidente Elisabeth Degryse est revenue sur la suite du parcours du degré inférieur de l'enseignement secondaire.

Mon groupe partage évidemment pleinement l'objectif de clarté pour les écoles. Cependant, nous ne nous en sommes jamais cachés, nous nourrissons beaucoup d'interrogations à l'égard d'un allongement du tronc commun jusqu'en troisième année secondaire, tel qu'il avait été conçu par les acteurs du Pacte pour un enseignement d'excellence il y a une dizaine d'années. Nos inquiétudes concernent le décrochage scolaire pour les élèves en difficulté ou ceux qui aspirent à autre chose, et les pertes d'emplois. Sauf erreur de ma part, on parle de 1 400 emplois perdus avec l'allongement du tronc commun pour les enseignants d'options et de l'enseignement qualifiant. Je doute vraiment que tous les partis et acteurs institutionnels qui plaident en faveur d'un tronc commun allongé seront prêts à en assumer pleinement les conséquences une fois que cette mesure, votée il y a dix ans, entrera en vigueur.

Madame la Ministre, vous avez souhaité, pour votre part, objectiver ce débat, en vérifiant l'adhésion réelle des acteurs de terrain avant d'aller plus loin. Vous avez défendu une ligne claire: ne pas enfermer un élève dans une filière, ne pas non plus retarder artificiellement l'orientation de ceux qui ont déjà un projet et cesser de considérer l'enseignement qualifiant comme une voie de relégation. Je ne peux que saluer votre démarche. Pour moi-même ainsi que pour mon groupe, le tronc commun n'a jamais été un objectif en soi. En effet, ce qui compte, c'est la maîtrise des savoirs de base, la lutte contre l'échec scolaire et une orientation positive, progressive et choisie.

C'est la raison pour laquelle nous soutenons la ligne que votre gouvernement a arrêtée, en accord avec la Déclaration de politique communautaire (DPC), à savoir que la troisième année secondaire ne soit pas une simple année de plus de tronc commun indifférencié, mais une véritable année de test des orientations, avec des activités orientantes réelles, et non symboliques, permettant à chaque élève d'expérimenter la transition comme l'enseignement qualifiant. Pouvez-vous nous informer de l'état d'avancement des travaux sur la suite du parcours du degré inférieur de l'enseignement secondaire?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. –Madame la Députée, je partage votre conviction que ce débat doit être mené avec lucidité et sans posture idéologique, et également en tenant compte des impacts sur les membres des personnels, en particulier les enseignants de l'enseignement qualifiant.

Ce qui importe à nos yeux, ce n'est pas de mettre en œuvre mécaniquement un dispositif conçu il y a plus de dix ans dans un contexte différent de celui que connaissent aujourd'hui nos écoles. Il s'agit pour nous de garantir la réussite des élèves, de répondre aux besoins du monde éducatif, et construire des parcours qui ont du sens pour l'apprentissage des élèves comme pour les équipes pédagogiques.

C'est précisément l'esprit de notre DPC, qui prévoit d'adapter la troisième année secondaire pour en faire une véritable année de transition, avec un socle commun allégé et une place significativement renforcée pour les activités orientantes. Nous venons d'ailleurs, comme vous le savez, d'en placer durant les jours blancs en première année secondaire. Pour ma part, je considère que cette troisième année doit être l'occasion de donner davantage de sens aux apprentissages, et de permettre à chaque élève de construire progressivement son projet d'avenir.

Cela passe notamment par un renforcement réel des activités orientantes, par une véritable éducation au choix, par la possibilité de découvrir concrètement des secteurs, des métiers et des filières, par le développement de périodes combinant cours généraux et travaux pratiques, ainsi que par la valorisation des filières science et ingénierie des matériaux qui permettent aux élèves d'être au contact de métiers qui conduisent à des emplois disponibles et d'avenir.

Cela passe aussi par une politique ambitieuse en matière de langues modernes, et je souhaite que nos élèves maîtrisent mieux les langues étrangères, notamment grâce à un apprentissage renforcé dès le début de l'enseignement secondaire, et à la poursuite de cet effort dans les années qui suivent. Les compétences linguistiques constituent un levier d'émancipation personnelle, de réussite académique et d'insertion professionnelle.

Je considère aussi qu'il faut continuer à renforcer l'exigence scolaire; la maîtrise des apprentissages fondamentaux doit demeurer la priorité et les évaluations certificatives doivent pleinement jouer leur rôle de balises dans le parcours de l'élève,

VERSION PROVISOIRE

notamment en fin de troisième année secondaire. À cet égard, le gouvernement a déjà relevé le seuil de réussite des évaluations externes communes à 60 %.

Enfin, je suis particulièrement attentive à la dimension humaine de cette réforme; toute évaluation du parcours scolaire doit être pensée en tenant compte de ses conséquences pour les membres du personnel. Je suis convaincue que le développement des activités orientantes, la valorisation de l'enseignement qualifiant, le renforcement des politiques d'orientation, du numérique éducatif ou encore l'accompagnement des élèves constituent autant d'opportunités pour développer de nouvelles missions au service de l'école, et mettre à profit l'expertise des enseignants. C'est à cette condition que nous pourrons accompagner la transformation de l'enseignement secondaire inférieur, obtenir l'adhésion des équipes éducatives, et faire de cette réforme une opportunité pour les élèves et pour les personnels. Mon objectif est clair: préserver l'ambition d'émancipation des élèves, tout en adaptant les modalités de l'offre d'enseignement aux réalités et défis d'aujourd'hui et de demain, au bénéfice des élèves et des équipes pédagogiques.

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Madame la Ministre, je ne manquerai pas de continuer à suivre ce dossier important, si ce n'est le plus important de l'actuelle mandature, puisqu'au-delà des positions idéologiques des uns et des autres, il y a celles des opérateurs de terrain.

C'était d'ailleurs assez particulier de voir, lors de la dernière manifestation à Liège, il y a quelques jours, beaucoup de syndicats et d'enseignants syndiqués, reconnaissables à leurs chasubles, aux côtés d'enseignants munis de calicots et de panneaux contestant l'allongement du tronc commun et la suppression du degré différencié, alors que les syndicats présents à leurs côtés défendent ces mesures corps et âme depuis dix ans! Il existe un certain décalage entre ce que réclament certains acteurs dits institutionnels et ce que souhaitent, pour les élèves, les acteurs de terrain, ceux qui les connaissent. Je veux vraiment que nous mettions fin à ce décalage avant d'avancer davantage dans ce dossier.

Il faut aussi rappeler qu'il s'agit du fameux Pacte pour un enseignement d'excellence, et il faudra que tout le monde assume la direction dans laquelle nous irons; sinon, évidemment, cela créera le chaos. Mais tout le monde devra assumer les conséquences en termes de décrochage potentiel des élèves et de pertes d'emplois.

En effet, si nous allions vers un tronc commun pur et dur tel qu'il était prévu par le Pacte pour un enseignement d'excellence, ce qui ne sera de toute façon pas le cas puisque nous allons l'alléger, comme le prévoit la DPC, je pense que nous nous exposerions à de telles conséquences. C'est en tout cas ce que me disent les acteurs de terrain. Je dis «je pense», mais, en fait, je ne fais que relayer leurs inquiétudes.

1.25 Question de M. Ersel Kaynak, intitulée «Résultats de l'enquête internationale PISA 2025»

1.26 Question de Mme Barbara Trachte, intitulée «Résultats de l'enquête PISA 2025»

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

M. Ersel Kaynak (PS). – Comme l'ont souligné la ministre-présidente et, plus récemment, une quarantaine de patrons wallons et bruxellois, les résultats de la dernière édition de l'enquête internationale PISA (Programme international pour le suivi des acquis) révèlent une amélioration du classement relatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Notre entité quitte la queue du peloton pour se retrouver dans la moyenne de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

Cette amélioration certes relative et insuffisante mérite d'être relevée. Elle est liée au fait, d'une part, que nos bons élèves sont particulièrement brillants, car ils obtiennent des scores équivalents à ceux du Japon, et, d'autre part, que les élèves qui ont le plus de difficultés se sont améliorés. En d'autres termes, les moins bons élèves font mieux, ce qui signifie aussi une réduction des inégalités scolaires caractéristiques de notre système éducatif.

Nous remercions les directions et les enseignants, dont le travail et l'investissement ont permis d'amorcer cette dynamique positive.

Bien qu'indépendante de la réforme du tronc commun, qui n'a pas encore été mise en œuvre auprès des élèves de 15 ans, cette dynamique peut être mise au regard d'autres réformes qui ont amené les équipes pédagogiques à se mobiliser autour d'objectifs communs. Cela a nécessité beaucoup de temps et d'énergie et cela a parfois généré de la frustration. Nous devons dès lors nous réjouir des premiers effets observés, mais nous ne vous avons pas entendue sur ce point, Madame la Ministre. Rejoignez-vous l'analyse des chercheuses en la matière? Pourquoi, dès lors, n'avoir rien relevé de positif dans votre communication? Pire, pourquoi accuser les écoles de «nivellement par le bas»?

Même les patrons qui se sont exprimés dans la presse insistent sur le fait que la résilience de notre système scolaire doit être mise au crédit des écoles. Cette reconnaissance est d'autant plus importante que le premier défi du gouvernement est de regagner la confiance du terrain. Les auteurs de la carte blanche vous lancent l'avertissement qu'«on ne mobilise pas ses équipes sans saluer leurs efforts et contributions».

Souligner les points positifs ne signifie pas qu'il faille tomber dans l'autosatisfaction. Mon chef de groupe l'a dit et je l'ai rappelé: les résultats globaux de PISA sont particulièrement interpellants. L'ensemble des pays participants – en ce compris la Fédération Wallonie-Bruxelles – affichent en effet une baisse généralisée de leurs performances scolaires.

VERSION PROVISOIRE

Les équipes de l'Université de Liège (ULiège) pointent une série de facteurs explicatifs, comme la révolution numérique, les problèmes de discipline, la santé mentale et le bien-être des élèves malmenés depuis la crise sanitaire. Votre réponse: vous défendez vos réformes liées aux seuils de réussite, au smartphone ou encore au futur contrat école-société. Comment, de manière très concrète, vos mesures en la matière répondent aux recommandations de l'OCDE ou de l'équipe de recherche de l'ULiège? Et comment, tout aussi concrètement, auront-elles un effet sur le niveau des élèves?

Vous avez aussi beaucoup insisté sur l'introduction du nouveau test CLÉ (Calculer, lire et écrire) pour renforcer les apprentissages de base. Les directions se sont pourtant encore une fois exprimées dans la presse pour émettre leurs doutes quant à l'utilité et aux conséquences de ce test. Selon elles, ce test n'apporterait tout d'abord aucune réelle plus-value aux enseignants qui connaissent déjà très bien le niveau de leurs élèves. Ensuite, il amènerait une forme de concurrence accrue entre écoles, dont les résultats seront comparés au sein d'une même classe socio-économique.

Comment analysez-vous ces réticences? Pouvez-vous rassurer les écoles sur la charge administrative que représente le test CLÉ et sur les risques de comparaison qu'ont soulevés les directions?

Mme Barbara Trachte (Ecolo). – La semaine dernière, l'OCDE a rendu publics les résultats de l'édition 2026 de son enquête PISA. Comme tous les trois ans depuis 2000, l'OCDE étudie, compare et publie les compétences des élèves de 15 ans de nombreux pays – 91 à ce jour – en mathématiques, en sciences et en lecture.

Comme toute évaluation, l'enquête PISA est un instrument de mesure permettant, en l'occurrence, de mieux comprendre notre système scolaire en vue de l'améliorer. L'enquête n'est pas une fin en soi. Il s'agit donc de bien comprendre ce que le test PISA mesure ou pas, et d'en tirer les conclusions afin d'améliorer notre enseignement. L'amélioration de notre enseignement pour chaque élève est notre objectif!

À cet égard, l'enquête PISA présente l'intérêt d'étudier notre enseignement depuis de nombreuses années, ce qui permet à la fois d'observer des évolutions dans le temps, en plus de comparaisons avec d'autres pays plus ou moins similaires. J'ajoute que le test PISA ne mesure pas toutes les disciplines et n'évalue pas non plus la confiance en soi, l'esprit critique, la préparation des élèves à devenir des citoyens responsables, solidaires, ouverts aux autres cultures et respectueux de l'environnement, par exemple, même si ces objectifs sont pourtant des missions prioritaires, au sens de notre Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire.

Dans les résultats de l'enquête PISA 2026, je relève une question particulièrement préoccupante. Je vous la pose à vous, Madame la Ministre, ainsi qu'à

chacun d'entre vous, chers collègues de cette commission, indépendamment des systèmes scolaires, du financement des systèmes scolaires et, surtout, de la couleur politique de chacun d'entre vous. On observe une tendance globale de baisse de niveau des élèves. Cela pose certainement la question du rapport au savoir, de la santé mentale, de la recherche de sens par les jeunes dans un monde hyperconnecté. Ce n'est pas parce que ce constat est généralisé que nous devons en faire l'économie.

Par ailleurs, le rapport actuel et le rapport précédent font état en Fédération Wallonie-Bruxelles d'une réduction des inégalités scolaires, singulièrement pour les élèves issus de l'immigration et des milieux défavorisés. Nos écoles connaissent donc un changement structurel à cet égard, relaté dans deux rapports successifs, et nous devons nous en féliciter. C'est la mobilisation des enseignants et des équipes pédagogiques qui, jour après jour, produit des effets visibles et tangibles. Nous allons dans la bonne direction.

Le point noir est et reste le taux de redoublement – 35 % des élèves de 15 ans ont doublé – qui reste beaucoup plus élevé qu'ailleurs.

Enfin, à nouveau, les systèmes scolaires qui s'en sortent le mieux en ce qui concerne le niveau et l'égalité sont ceux qui amènent les cohortes d'enfants du même âge le plus loin possible ensemble, dans un parcours diversifié. Ce constat avait déjà prévalu avant la création du tronc commun polytechnique dans le cadre des travaux du Pacte pour un enseignement d'excellence. Si le paysage de l'enseignement a changé en dix ans, ce constat-là reste invariable.

Dès lors, Madame la Ministre, je souhaite en premier lieu vous interroger sur les causes qu'a identifiées votre administration et qui expliquent la réduction structurelle des inégalités scolaires identifiée par deux rapports PISA successifs. Par ailleurs, je vous interroge sur l'état des travaux en ce qui concerne les décrets qui organiseront les deuxième et troisième années secondaires dès septembre prochain.

C'est une heureuse coïncidence puisque j'ai entendu l'interrogation de ma collègue il y a un instant, j'ai lu très attentivement la presse de ce matin et j'ai écouté les interpellations de vos partenaires de majorité à cet égard. Je vous avais interrogé il y a deux semaines à ce sujet et vous vous étiez contenté de répondre qu'un groupe de travail se penchait sur la question. Or, la réponse que vous venez de faire il y a un instant est intéressante puisque vous avez rappelé votre vision, vos balises et vos objectifs.

Du reste, la prévisibilité m'intéresse aussi, car le gouvernement ne peut pas se permettre d'organiser la deuxième année secondaire en juin seulement. Or, le gouvernement se permettra sans doute de soumettre le décret qui organisera les grilles horaires de la deuxième année secondaire au mois de juin seulement. C'est

VERSION PROVISOIRE

pourquoi je me permets de revenir très précisément sur les questions que je vous ai posées il y a deux semaines et auxquelles vous n'aviez pas répondu.

Vous m'aviez indiqué qu'un groupe de travail se réunissait sur la question. À ma connaissance, d'après ma lecture de la presse de ce matin, ce groupe de travail ne s'est plus réuni depuis fort longtemps. La dernière réunion s'était soldée par une divergence entre la cellule de changement du Pacte, votre cabinet et le cabinet de la ministre-présidente. Dès lors, où en sont les travaux du gouvernement sur la poursuite du tronc commun? Où en sont les décrets? Quel est le rétroplanning prévu? Les acteurs de la concertation sont-ils impliqués dans ces travaux?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Madame et Monsieur les Députés, vos questions abordent les résultats de l'enquête PISA 2025, mais sous deux angles différents. Je rappellerai d'abord le constat général: depuis 2018, et même bien avant, les résultats de la Fédération Wallonie-Bruxelles reculent par rapport à nos propres performances lors des éditions précédentes et ils reculent fortement en mathématique et en lecture. Le fait que notre position relative dans le classement s'améliore par le recul d'autres systèmes éducatifs ne constitue pas en soi un progrès. Considérer les choses de ce point de vue, comme cela a pu être fait, est à mon avis la définition même du nivellement par le bas.

Notre ambition pour nos jeunes, en Fédération Wallonie-Bruxelles, ne peut pas consister à être un peu moins mauvais que les autres. Nous devons être plus ambitieux, pour eux et pour nos enseignants. Nous sommes dans le top 5 des pays qui financent le mieux leur enseignement. Mais s'agissant des compétences de nos élèves, nous n'apparaissons malheureusement pas dans le top 5. Il faut donc plutôt s'inspirer de ce que font les meilleurs du classement, notamment les pays asiatiques et les pays anglo-saxons, qui combinent à la fois un haut niveau d'exigence, une bonne gestion du climat scolaire et une longue formation de leurs enseignants.

Cela ne nous empêche ni de relever certaines évolutions positives, observées sur certains indicateurs, ni de s'en réjouir. Je salue une fois encore le travail quotidien de nos enseignants, de nos directions et de nos équipes éducatives. Monsieur Kaynak, vous m'interrogez sur ce point et je reconnais – et me réjouis – que certains écarts entre élèves se réduisent, notamment entre élèves favorisés et défavorisés ou entre élèves natifs et élèves issus de l'immigration. Je l'ai indiqué en séance plénière dernièrement, mais j'ai aussi pointé le recul des performances, car il est réel et préoccupant, en particulier en mathématique et en lecture.

Reconnaître, d'une part, les progrès observés en matière d'équité ou, d'autre part, la stabilité en matière d'apprentissage des sciences ne doit pas nous empêcher de regarder avec lucidité la baisse du niveau général des apprentissages de nos élèves. Il ne s'agit évidemment pas de remettre en cause le travail des équipes éducatives sur le terrain; la question concerne le niveau d'exigence de notre système et des outils dont disposent nos équipes pour permettre à chaque élève de progresser.

Nous devons à nos jeunes d'oser regarder la réalité en face pour obtenir de meilleurs résultats à l'avenir plutôt que d'occulter ce qui ne va pas bien, qui pour ne pas fâcher les enseignants, qui pour ne pas donner à penser que la gestion politique de l'enseignement n'aurait pas fonctionné ces vingt dernières années. Les constats PISA nous invitent à ne pas pratiquer la politique de l'autruche. Ils confortent aussi plusieurs priorités: renforcer les apprentissages de base; intervenir plus tôt lorsque des difficultés apparaissent; mieux accompagner les élèves; mieux gérer le climat scolaire; favoriser les apprentissages de nos jeunes de façon à progresser; reconnaître que le contexte est marqué par la baisse de la faculté des élèves de se concentrer et de consentir à l'effort ainsi que par la forte difficulté des élèves à mener des tâches intellectuelles complexes.

Il faut tenir compte de ces enseignements. Ce ne sont pas les miens, mais ceux de l'OCDE. C'est le sens de l'instauration du test CLE, du relèvement du seuil de réussite aux évaluations externes communes certificatives, du renforcement de l'accompagnement personnalisé renforcé ou encore de l'interdiction du smartphone à l'école. Je pourrais encore mentionner d'autres mesures, en particulier le passage de trois à quatre années de la formation initiale des enseignants pour aider ces derniers à mieux gérer le climat scolaire et pour mieux les former, notamment grâce au stage de longue durée de dernière année.

Plus particulièrement, le test CLE remplace le dispositif des évaluations externes non certificatives qui concernaient auparavant les élèves de troisième année et de cinquième année de l'enseignement primaire. Si je ne nie pas que l'encodage demande du temps aux équipes pédagogiques, l'objectif du test CLE est de disposer, à l'entrée de la quatrième primaire, d'un repère commun sur les apprentissages de base en calcul, en lecture et en écriture. Il permet de fournir une information complémentaire commune et objectivée à notre Fédération pour identifier rapidement ce qui est acquis et ce qui doit encore être consolidé.

D'une part, chaque école primaire recevra un retour structuré sur les résultats de ses élèves et, d'autre part, chaque élève recevra un rapport individuel, ce qui facilitera entre autres le dialogue avec les familles.

Je souhaite être très claire quant au risque de mise en concurrence: la centralisation des résultats ne donnera lieu ni à une analyse individuelle par mon administration des résultats des établissements ni à une comparaison publique entre écoles. Notre objectif est d'assurer un meilleur pilotage. Le test CLÉ doit répondre à sa fonction primaire: servir d'outil pédagogique afin de repérer plus tôt les difficultés, d'agir en avance dans le cursus et, ainsi, répondre aux attendus de la sixième année primaire.

Madame Trachte, les données liées à la réduction des inégalités scolaires montrent une évolution positive – réjouissons-nous de cette nouvelle. L'écart moyen en sciences entre les 25 % d'élèves les plus favorisés et les 25 % les moins favorisés est passé de 112 points en 2015 à 92 points en 2025. L'écart entre élèves natifs et

VERSION PROVISOIRE

élèves issus de l'immigration est, quant à lui, passé de 72 points en 2006 à 34 points en 2025. Selon mon administration, cette évolution peut être expliquée par plusieurs éléments: la mobilisation des écoles autour de leurs plans de pilotage, les contrats d'objectifs ou encore l'évolution positive du dispositif d'accueil et de scolarisation de primo-arrivants et assimilés (DASPA).

N'opposons pas équité et exigence – vous ne l'avez d'ailleurs pas fait. Notre ambition doit se situer dans le progrès des élèves rencontrant le plus de difficultés, et ce, sans diminuer les attentes à leur égard. Nous voulons permettre à tous les élèves de maîtriser les apprentissages de base. Pour ce faire, il faut identifier plus tôt les difficultés et y apporter les réponses adaptées, apprendre à mieux gérer le climat scolaire et, enfin, soutenir l'autonomie de nos enseignants.

En ce qui concerne la poursuite du parcours commun, je vous invite à lire la réponse que je viens de donner à la question de Mme Cortisse. Je précise que le modèle proposé pour les deuxième et troisième années secondaires sera soumis au comité d'avis.

M. Ersel Kaynak (PS). – Madame la Ministre, je vous remercie pour les éléments de réponse que vous avez bien voulu m'apporter. Je regrette que vous persistiez dans ce diagnostic qui, à mes yeux, ne correspond pas à la réalité du terrain. Ce soir encore, vous avez utilisé les termes «nivellement par le bas» pour désigner ce qui, pour nous, est une hausse des performances de nos élèves les plus fragiles. Je pense que cette hausse est un élément positif qui doit être souligné et encouragé. D'ailleurs, l'ULiège ainsi que l'OCDE le montrent.

Les inégalités scolaires ont tendance à se réduire et il faut insister sur cet élément. Ce n'est pas de la naïveté. Je ne mets pas la tête dans le sable et je reconnais quand même le progrès qui est fait dans notre enseignement. Vous devriez encourager les équipes à travailler davantage et vous devriez cesser de blâmer leur travail.

Vous apportez des réponses politiques sur les résultats PISA – ces résultats ne sont pas bons, mais ce constat n'est pas propre à notre système. Plusieurs diagnostics ont été posés en ce qui concerne la santé mentale, le bien-être des enfants ou le climat scolaire. Or, vos réponses consistent à mettre en avant le test CLÉ et le relèvement des seuils.

Sur ce test CLÉ, j'ai encore entendu, dernièrement, les craintes qui émanent des directions d'école. Vous essayez de les dissiper, notamment en ce qui concerne la potentielle concurrence malsaine entre les écoles. J'espère que les résultats du test CLÉ ne seront pas utilisés à mauvais escient. Les enseignants rappellent qu'ils connaissent déjà leurs élèves et qu'un travail de collaboration avec ces derniers permet d'éviter de recourir à ce test CLÉ.

Les équipes ont besoin de confiance, de stabilité et de moyens d'encadrement pour répondre aux défis qui se posent dans leur classe. Elles n'ont pas besoin du test

CLÉ pour améliorer la qualité des apprentissages et pour mieux préparer les enfants à l'enseignement secondaire.

Mme Barbara Trachte (Ecolo). – Madame la Ministre, je vous ferai part de trois remarques.

La première nous concerne toutes et tous au sein de cette commission. La baisse globale du niveau des élèves et de l'enseignement, pas uniquement celui dispensé en Fédération Wallonie-Bruxelles, doit nous interroger, pas de manière ponctuelle, mais de manière plus profonde. Que signifie cette baisse par rapport aux jeunes, leur état d'esprit, leur rapport au savoir au début du 21e siècle? Ce n'est pas parce que cette réflexion dépasse le cadre de la seule Fédération Wallonie-Bruxelles que nous devons en faire l'économie. Il est important que nous ayons une réflexion à ce sujet-là et que nous envisagions les améliorations nécessaires, notamment en termes de sens pour les élèves.

Par ailleurs, je vous ai interrogée sur deux éléments précis. Quelles causes sont-elles identifiées par votre administration pour expliquer les réductions structurelles d'inégalités? Vous avez cité les plans de pilotage, les contrats d'objectifs et les DASPA – j'en prends note. L'administration compte des services d'analyse des résultats, de pilotage, des indicateurs extrêmement performants en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous devrions d'ailleurs rencontrer certains de leurs représentants dans le cadre d'auditions; cela permettrait de voir comment ils évaluent les évolutions de notre enseignement, en ce qui concerne les inégalités scolaires, les plans de pilotage, les contrats d'objectifs ou les DASPA.

Enfin, ma dernière remarque s'adresse à vous, Madame la Présidente. C'est la troisième fois que la ministre est interrogée sur les chantiers des deuxième et troisième années secondaires et qu'elle ne répond pas à la question. Madame la Ministre, vous nous répétez quelles sont les balises, mais nos questions sont très précises. Nous voulons savoir comment les choses se passeront l'année prochaine en deuxième année secondaire et vous n'apportez aucune réponse aujourd'hui. Le seul ajout par rapport à votre dernière réponse que vous avez donnée il y a deux semaines, c'est que la réforme sera soumise au comité d'avis. Mais vous ne nous dites pas quand ce sera fait.

On peut poser et reposer la même question. C'est problématique en termes de contrôle parlementaire. Pire encore, c'est problématique pour les écoles qui, durant tout l'été, ont dû se débrouiller pour mettre en œuvre de nouvelles grilles horaires et pour absorber les autres réformes avant la rentrée scolaire. Ces écoles semblent être condamnées à refaire le même exercice l'année prochaine. C'est aussi problématique pour les élèves concernés qui ont fait face à des incertitudes pour leur rentrée en première secondaire et qui connaîtront les mêmes incertitudes pour leur rentrée en deuxième secondaire.

VERSION PROVISOIRE

1.27 Question de M. Guillaume Soupart, intitulée «Flexibilisation du décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française (décret "Titres et fonctions") face au nouveau tronc commun?»

M. Guillaume Soupart (MR). – La rentrée du 1er septembre a vu entrer en vigueur, en première année secondaire, la nouvelle grille horaire issue du tronc commun. Elle s'accompagne de nouvelles dénominations de cours, qu'il convient désormais d'utiliser sur le terrain: la formation historique, géographique, économique et sociale (FHGES), qui succède à l'étude du milieu dans l'enseignement libre, mais également la formation manuelle, technique et technologique (FMTT) et la formation numérique.

Ces évolutions ne sont pas seulement sémantiques: elles engendrent des conséquences directes en matière de titres et fonctions, matière régie par décret du 11 avril 2014 réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française (décret «Titres et fonctions») et par son arrêté d'application du 5 juin 2014, lequel fixe, pour chaque fonction, les titres requis, suffisants et en pénurie.

Des mécanismes de basculement automatique et de priorité ont certes été prévus pour l'attribution de certaines de ces nouvelles fonctions. Il n'en demeure pas moins que des enseignantes et des enseignants disposant d'une expérience pédagogique substantielle dans la discipline concernée peuvent, du fait de cette nouvelle dénomination, se retrouver sans le titre requis pour exercer la fonction, avec les conséquences que l'on connaît en matière d'attribution, d'ancienneté et de barème, sans oublier les difficultés liées au passage d'un réseau à l'autre.

Ces implications ne se limitent pas à l'enseignement général: plusieurs cours techniques et de pratique professionnelle ont également été réorganisés dans l'enseignement qualifiant, avec des effets comparables. Dans un contexte de pénurie persistante, il paraît essentiel que cette expertise de terrain soit valorisée plutôt que perdue.

Madame la Ministre, quelles suites ont été réservées au plan d'action issu des quatre groupes de travail consacrés à la pénurie et à l'attractivité du métier, et quel calendrier est-il envisagé? La Commission interréseaux des titres de capacité (CITICAP) a-t-elle été saisie des nouvelles fonctions issues du tronc commun, et le cas échéant, quelles propositions a-t-elle formulées?

Comment l'expérience pédagogique acquise dans une discipline ayant changé de dénomination est-elle valorisée? Un recours élargi au mécanisme de la double accroche cours-fonction est-il envisagé pour ces nouveaux cours? Ceux-ci figurent-ils dans l'arrêté fixant les fonctions en pénurie pour l'année scolaire 2026-2027?

Qu'en est-il des cours redéfinis au sein de l'enseignement technique et professionnel, en particulier pour les fonctions de cours techniques et de pratique

professionnelle, notamment au regard des fiches-fonctions dont vous évoquiez tout à l'heure l'évolution?

Quel premier bilan tirez-vous des attributions de cette rentrée sur les nouvelles fonctions? Combien de situations problématiques ont été signalées à l'administration concernant les titres et fonctions, et quel accompagnement est prévu pour les établissements concernés?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Les mesures discutées dans le cadre des groupes de travail consacrés à la pénurie se traduisent par différentes dispositions décrétales. Ainsi, la mesure relative à la réduction de la charge horaire des enseignants en début et en fin de carrière a été intégrée au décret-programme du 5 juin 2026 portant diverses dispositions relatives à l'enseignement, à la culture, aux bâtiments scolaires, aux hôpitaux universitaires, à la jeunesse, aux organismes administratifs publics, à l'égalité des chances et à la recherche scientifique (décret-programme 2) que vous avez voté. D'autres mesures seront quant à elles intégrées dans des décrets à venir, et notamment le décret relatif au projet de contrat à durée indéterminée pour enseignant (CDIE).

S'agissant des nouvelles fonctions issues de la réforme de l'enseignement secondaire inférieur, la CITICAP a bien été saisie des adaptations nécessaires. Elle a déjà rendu ses avis sur les fonctions et les accroches cours-fonctions au mois d'avril 2025. Ces fonctions et lesdites accroches ont ainsi pu être traduites dans l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 10 juillet 2026 modifiant l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 5 juin 2014 relatif aux accroches cours-fonction pris en exécution de l'article 10 du décret «Titres et fonctions». Cet arrêté a fait l'objet d'une publication au Moniteur belge le 28 juillet 2026 et les dispositions concernant la première année secondaire sont entrées en vigueur le 24 août dernier.

Il convient de distinguer les cours des fonctions auxquelles ils sont rattachés, et les titres permettant d'exercer cette fonction. La réforme ne consiste pas uniquement à modifier les intitulés: certains nouveaux cours répondent à des référentiels intégrant plusieurs domaines d'apprentissage. C'est notamment le cas de la formation historique, géographique, économique et sociale, qui fait l'objet d'une fonction spécifique, le cours général de formation historique, géographique, économique et sociale du degré inférieur (CG FHGES DI). Les cours de formation manuelle, technique et technologique et de formation numérique sont respectivement rattachés aux fonctions de cours technique de formation manuelle, technique et technologique au degré inférieur (CT FMTT DI) et cours technique numérique au degré inférieur (CT numérique DI).

Concernant les accroches multiples, l'article 11 du décret «Titres et fonctions» pose le principe d'une accroche unique lorsqu'un lien direct peut être établi entre le cours et la spécificité d'une fonction. L'accroche multiple constitue quant à elle

VERSION PROVISOIRE

une dérogation encadrée. Elle suppose que ce lien ne puisse pas être établi de manière univoque et que chacune des fonctions retenues présente un lien substantiel avec les apprentissages concernés. Elle ne peut donc être généralisée sur la seule base de difficultés de recrutement.

Dans la grille du tronc commun concernée, ce mécanisme est précisément mobilisé pour trois cours: l'éducation culturelle et artistique (ECA) rattachée aux fonctions CG éducation musicale DI, CG éducation plastique DI et CT expression théâtrale DI; le français en première année secondaire rattaché aux fonctions CG français DI et CG formation générale de base DI; les mathématiques en première année secondaire rattachées aux fonctions CG mathématiques DI et CG formation générale de base DI.

L'accroche multiple de l'ECA est, elle, prévue à titre transitoire pour les années scolaires 2026-2027 et 2027-2028 en première année secondaire, et pour l'année scolaire 2027-2028 en deuxième année secondaire. Les doubles accroches du français et des mathématiques concernent uniquement la première année secondaire.

La reconnaissance de l'expérience des enseignants en place repose aussi sur les mesures de basculement et de priorité. Pour les membres du personnel qui remplissent les conditions prévues, notamment quant à leur situation statutaire au 23 août 2026, soit à la veille de la rentrée de la présente année scolaire, les correspondances suivantes sont organisées: des fonctions CG histoire DI, CG géographie DI, CG sciences économiques DI, CG sciences sociales DI et CG sciences humaines DI vers celle de CG FHGES DI. Ensuite, le passage de CT éducation technologique DI vers CT FMTT DI et de CT informatique DI vers CT numérique DI.

Ces dispositifs visent des enseignants nommés ou engagés à titre définitif ainsi que les temporaires prioritaires et les catégories correspondantes du pouvoir organisateur Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE). Ils permettent ainsi de préserver les droits des membres du personnel dans les conditions prévues, notamment l'ancienneté de fonction et le barème antérieur lorsque celui-ci est plus favorable. Ils évitent donc que les intéressés soient traités comme de nouveaux candidats sur la seule base de la fiche-titre de la nouvelle fonction. Les basculements doivent être formalisés dans les documents administratifs qui sont prévus dans la circulaire 9744 ainsi que dans les circulaires 9771 pour WBE, 9772 pour l'enseignement officiel subventionné et 9773 pour l'enseignement libre subventionné.

Pour les enseignants de cours techniques et de pratique professionnelle du degré inférieur, des possibilités supplémentaires sont prévues après les basculements automatiques. Les membres du personnel définitif ou temporaire prioritaire concernés, titulaires du certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS), peuvent bénéficier d'un accès prioritaire aux fonctions de FMTT et de numérique, dans le cadre des appels à candidatures organisés par leur pouvoir organisateur. Cet accès est aussi ouvert pour le numérique aux enseignants de mathématiques

au degré inférieur concernés. Notons que cette priorité est distincte d'un basculement automatique. La stabilisation dans la nouvelle fonction est assortie, sauf dispense prévue, du suivi de la formation à l'Institut interréseaux de la formation professionnelle continue (IFPC) pour la FMTT ou de l'obtention du certificat en formation numérique, en principe, avant la rentrée 2029-2030. Ces mesures permettent de valoriser l'expérience acquise, tout en assurant l'appropriation des nouveaux contenus d'enseignement.

Concernant la pénurie, le prochain arrêté pour l'année scolaire 2026-2027 est en cours d'adoption. Dans l'état de l'annexe préparatoire sur laquelle la CITICAP a remis un avis, les nouvelles fonctions de CG FHGES DI, CT FMTT DI et de CT numérique DI ne figurent pas dans les listes, car ces nouvelles fonctions ne sont pas encore en vigueur au moment de la confection de ces listes. Le classement d'une ancienne fonction ne peut leur être transposé automatiquement. Cette question demeure distincte des mesures de basculement et de priorité prévues pour accompagner le personnel. Les écoles et leur pouvoir organisateur disposent des circulaires relatives à la réforme et aux modalités administratives des basculements. Est prévue une cellule d'appui à la transition sociale pour informer les membres du personnel sur les formations et les possibilités de reconversion et pour répondre à leurs différentes questions.

M. Guillaume Soupart (MR). – Il s'agissait d'une compréhension à l'audition du niveau d'une quatrième année secondaire; mais ce n'est pas grave, j'ai essayé de suivre et je relirai le compte rendu qui sera certainement très bien réalisé. Il n'y a pas de souci.

J'aimerais néanmoins ajouter que, sur le terrain, des enseignants et des enseignantes viennent vers nous en soulignant des difficultés relatives à certains titres et fonctions – cela concerne notamment des enseignants qui sont en service depuis longtemps. Permettre plus de flexibilité, ce qui devrait être le cas avec ce futur arrêté, et valoriser l'ancienneté pédagogique sont des dispositions susceptibles de débloquer des situations – celles qui sont figées dans ce genre de labyrinthe administratif dont les gens ne ressortent pas vivants. Dans le prochain arrêté en préparation, nous pourrions inclure une clause permettant de simplifier la situation au regard de ces nouvelles dénominations et nouveaux cours. Je comprends que les formations doivent être changées dans le cadre du tronc commun, puisque son but est de créer de nouveaux cours, et que ceux-ci ne peuvent pas se baser uniquement sur l'information prévalant jusqu'alors. Cela paraît logique.

Autre problème: un certain nombre de professeurs donnant cours en option sciences et qui ont perdu leurs heures se voient diriger vers la FMTT. En réalité, ayant suivi des études en sciences, ils n'ont pas forcément envie de donner des cours techniques ou manuels. C'est une autre difficulté. Des changements importants doivent être effectués, au niveau des professeurs, pour que ce cours de

VERSION PROVISOIRE

FMTT soit dispensé; et il faut tenir compte du fait que tous les professeurs de sciences n'ont pas forcément envie de donner ces cours.

1.28 Question de M. Ibrahim Dönmez, intitulée «Soutien aux jeunes aidants proches»

M. Ibrahim Dönmez (PS). – Madame la Ministre, la réforme fédérale du chômage a entraîné des conséquences directes sur les aidants proches, avant des rectifications prises après coup pour les préserver de l'exclusion. Le seul point positif de cette erreur a été de mettre en évidence le quotidien difficile vécu par ces milliers de personnes. À l'occasion de la semaine des aidants proches qui aura lieu du 28 septembre au 4 octobre, il me semble important de revenir sur les jeunes aidants proches, dont on ne parle quasiment jamais. Pourtant, leur nombre est loin d'être marginal: selon plusieurs enquêtes, il représenterait entre 10 % et 15 % des jeunes. Ces jeunes sont davantage exposés aux risques de redoublement et de décrochage scolaire, disposent de moins de temps de repos, ont moins de temps à consacrer aux loisirs et expriment un besoin de soutien psychologique plus important.

Le groupe PS a déposé le 9 février dernier la proposition de résolution visant à prendre en considération le quotidien des jeunes aidants proches en Fédération Wallonie-Bruxelles. Il est temps que votre gouvernement prenne sa part de responsabilité dans ce dossier qui présente des enjeux de santé publique, de justice sociale et d'égalité des chances. L'égalité de genre est également très importante, car les filles sont plus concernées par ce statut. Il est désormais grand temps de dépasser la simple posture de compassion pour transformer la reconnaissance des jeunes aidants proches en mesures de soutien et d'accompagnement concrètes et adaptées qui tiennent compte de la diversité des situations rencontrées, y compris à l'école.

Nous ne pouvons plus nous satisfaire de la réponse de la majorité, qui nous a demandé d'attendre l'arrivée de l'assurance autonomie en Wallonie, comme si ce dossier allait régler la situation des jeunes aidants proches et amener les secteurs de la Fédération Wallonie-Bruxelles à agir en ce sens.

Estimez-vous légitime de plus sensibiliser les acteurs de l'école au quotidien vécu par ces jeunes? Existe-t-il des outils destinés aux équipes pédagogiques pour mieux prendre en charge les besoins et les difficultés que ces jeunes rencontrent? Si c'est le cas, des dispositions sont-elles prévues pour mieux les faire connaître auprès du secteur de l'enseignement obligatoire? Des formations sont-elles organisées dans ce domaine?

La Fédération Wallonie-Bruxelles soutient-elle des associations venant en aide à ces jeunes? Existe-t-il un soutien aux équipes mobiles auprès des jeunes? Enfin, votre administration a-t-elle des contacts avec les Régions afin de contribuer ensemble à des projets pilotes visant à soutenir la scolarité des jeunes aidants

proches? Le cas échéant, quelles sont les mesures facilitatrices envisagées? Je pense notamment à des horaires de cours adaptés, à une charge de devoirs limitée et planifiée, ou encore à la mise à disposition d'un espace où étudier?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Monsieur le Député, les témoignages et les travaux menés ces dernières années montrent qu'un nombre substantiel de jeunes assument régulièrement des responsabilités auprès d'un parent, d'un membre de leur fratrie ou d'un autre proche confronté à une maladie ou à une autre situation de dépendance. Ces responsabilités peuvent entraîner des conséquences sur leur bien-être, leur santé mentale, leur temps de loisir, ainsi que sur leur parcours scolaire. Il est évidemment tout à fait légitime de renforcer la sensibilisation des opérateurs de l'école à cette réalité trop souvent méconnue.

L'école est un lieu privilégié pour détecter les fragilités, établir un dialogue avec les élèves concernés et, le cas échéant, les orienter vers les ressources adaptées. Cette vigilance s'inscrit pleinement dans les missions des équipes éducatives, des directions, des centres PMS, des services de promotion de la santé à l'école (PSE) et des professionnels qui concourent au bien-être et à la réussite des élèves en général.

Des outils existent déjà pour accompagner les écoles dans cette démarche. L'ASBL Jeunes & Aidants Proches, par exemple, a développé des supports d'information destinés aux enseignants, aux éducateurs, et aux directions d'établissements, mais aussi des guides permettant de mieux repérer et soutenir les jeunes aidants proches dans leur parcours scolaire. Elle met aussi à la disposition des professionnels des outils de sensibilisation et de la documentation spécifique sur cette problématique. À titre d'exemple, des formations sont organisées par différentes sections régionales de l'ASBL et destinées aux professionnels de soins et aux centres PMS.

Les équipes mobiles peuvent aussi intervenir lors de conséquences amenées par la situation d'aidant proche d'un jeune qui pourraient engendrer des impacts sur sa scolarité. En effet, lorsque la situation le nécessite, le centre PMS peut proposer au Service du droit à l'instruction (SDI) une orientation vers les équipes mobiles de la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) pour aider le jeune dans sa scolarité, en complémentarité avec le centre PMS et les services spécialisés de l'aide à la jeunesse. L'intervention des équipes mobiles vise à apporter une analyse de la situation et des facteurs susceptibles de conduire au décrochage scolaire pour identifier les leviers d'actions et, le cas échéant, les opérateurs les plus à même de répondre aux besoins de l'élève.

Concernant les aménagements de la scolarité, le cadre actuel permet déjà aux écoles de faire preuve de souplesse dans l'organisation du parcours scolaire de certains élèves. Cela peut se traduire par une planification ajustée des évaluations – cela se fait très fréquemment –, un étalement concerté de certaines échéances,

VERSION PROVISOIRE

un accès facilité aux dispositifs de remédiation, ou encore un accompagnement renforcé par le centre PMS. Ces mesures doivent être adaptées à chaque situation et mises en œuvre dans le respect de l'équité entre les élèves et des moyens disponibles de l'école.

M. Ibrahim Dönmez (PS). – Madame la Ministre, derrière ce chiffre énorme, de 10 % à 15 % des élèves sont aidants-proches, il y a effectivement des réalités de vie, parfois de gros soucis familiaux. Nous devons continuer à agir dans la prévention, surtout en dépistant tous ces enfants qui sont aidants-proches et qui ne parlent pas forcément beaucoup. Il vaut mieux agir dans ce dépistage-là qu'augmenter cette enveloppe – que vous avez fermée – pour lutter contre le décrochage scolaire. Un enfant aidant proche, c'est un enfant qui a beaucoup plus de difficultés, qui a moins de temps, qui est beaucoup plus fatigué. Si nous pouvons, par vos diverses propositions, dépister, trouver les problèmes, nous lutterons contre le décrochage scolaire. Je serai bien évidemment attentif à l'évolution de la question.

1.29 Question de M. Ersel Kaynak, intitulée «Suivi de la réforme budgétaire des détachements pédagogiques»

1.30 Question de M. Hajib El Hajjaji, intitulée «Bilan chiffré, adéquation à la pénurie et modalités d'accompagnement du retour en classe des enseignants détachés pédagogiques»

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

M. Ersel Kaynak (PS). – Madame la Ministre, la réforme budgétaire des détachements pédagogiques vient d'entrer en vigueur. Elle impacte non seulement le nombre et le mode de financement de ces détachements au sein des structures bénéficiaires, mais aussi le fonctionnement de ces structures et l'emploi des personnes concernées.

Le versement d'un montant partiellement compensatoire aux réseaux, aux associations de parents et aux organisations de jeunesse doit leur permettre de préserver la possibilité de détacher certains enseignants, mais en nombre limité et à titre remboursable. Dès lors, afin de procéder aux démarches administratives nécessaires, les organismes d'accueil ont besoin de connaître le coût moyen des détachements dont ils disposaient précédemment. Or, ces coûts ne leur auraient toujours pas été communiqués. Confirmez-vous cette information? Quand ces données seront-elles disponibles? À défaut, comment les organismes concernés peuvent-ils procéder aux engagements qu'ils sont encore en droit d'effectuer?

Concernant le secteur de la jeunesse, un maximum de 35 détachements pédagogiques est fixé par voie décrétale. Comment ce nombre est-il réparti entre les différentes organisations de jeunesse? Quels sont les critères d'octroi de ces 35 détachés résiduels?

Enfin, un *monitoring* de la réforme et un accompagnement des organisations et des travailleurs concernés sont-ils assurés par vos services?

M. Hajib El Hajjaji (Ecolo). – Madame la Ministre, votre Déclaration de politique communautaire (DPC) prévoyait de restreindre drastiquement les conditions de détachement pédagogique. L'objectif affiché de cette mesure était de ramener davantage d'enseignants face à la classe. Dans la foulée, le décret-programme du 5 juin 2026 portant diverses dispositions relatives à l'enseignement, à la culture, aux bâtiments scolaires, aux hôpitaux universitaires, à la jeunesse, aux organismes administratifs publics, à l'égalité des chances et à la recherche scientifique a matérialisé la volonté de votre gouvernement en opérant une coupe brutale dans le nombre de détachés pédagogiques. Pour les organisations de jeunesse, le contingent est passé d'environ 109 postes à un plafond résiduel de 35 postes. Sur le papier, l'opération semble arithmétique, mais, sur le terrain, décréter un retour ne suffit pas à le rendre effectif ni opérant. Comme le souligne le collectif des détachés pédagogiques, une très large majorité d'entre eux n'envisagent pas de réintégrer l'enseignement traditionnel. Pire encore, la pertinence même de votre argument selon lequel vos mesures permettront de lutter contre la pénurie est fortement contestée. Nombre de ces enseignants sont en effet nommés dans des disciplines ou des zones géographiques qui ne connaissent aucune pénurie avérée. Les effets négatifs de votre décision sont donc à craindre.

Sur le plan humain, statutaire et organisationnel, ce retour forcé soulève d'immenses difficultés.

Certains enseignants ont quitté la gestion quotidienne d'une classe depuis de nombreuses années, alors même que le paysage éducatif a été profondément bouleversé par les réformes du Pacte pour un enseignement d'excellence. Des postes ou intitulés de cours initiaux ont été profondément modifiés ou n'existent plus au sein des pouvoirs organisateurs. Quel sens un retour peut-il avoir dans une telle situation?

Par ailleurs, certains enseignants ont perdu leur priorité d'affectation au sein de leur pouvoir organisateur d'origine.

Enfin, des enseignants ont déménagé durant leur mission et se retrouvent aujourd'hui assignés à leur école d'origine située à une distance incompatible avec leur vie de famille. Ces enseignants doivent effectuer des trajets quotidiens intenables, par exemple entre Namur et Bruxelles.

Madame la Ministre, à l'entame d'une nouvelle année scolaire, je souhaite vous poser des questions afin de dresser un bilan complet de la situation. Combien d'enseignants sont concernés par cette mesure à ce jour? Combien ont quitté leur détachement à ce jour? Parmi eux, combien ont effectivement repris une charge horaire complète en classe? Combien ont fait le choix de la démission, d'un congé pour interruption de carrière, d'un congé pour convenance personnelle ou d'un

VERSION PROVISOIRE

départ vers le secteur privé? Quelle lecture politique faites-vous de ces défections, qui contredisent l'objectif initial du gouvernement? Combien de retours effectifs comblent réellement des fonctions critiques dans des établissements touchés par la pénurie? Comment allez-vous mesurer l'effet domino du départ de professeurs remplacés par des détachés pédagogiques?

Quelles zones de pénurie doivent encore être prioritairement comblées à ce jour?

Quel plan d'accompagnement pédagogique, psychologique et de remise à niveau avez-vous élaboré pour soutenir les enseignants qui ont été éloignés de la classe, dans certains cas depuis plusieurs années? Quelles sont les instructions et les circulaires qui ont été transmises aux directions d'écoles afin de faciliter l'accueil de ces collègues? Comment les acteurs de terrain ont-ils réagi, notamment au sujet de la prise en compte des nouveaux référentiels?

Venons-en à la mobilité et aux statuts. Comment traitez-vous la situation des enseignants dont le poste initial n'existe plus, de ceux ayant perdu leur priorité et de ceux dont le domicile actuel rend impossible le retour dans l'établissement d'origine? Des facilités de mutation interréseaux ou de réaffectation de proximité ont-elles été accordées?

Madame la Ministre, la rentrée scolaire nous donne l'occasion d'évaluer les premiers effets de votre politique sur les secteurs de l'enseignement et de la jeunesse. Nous craignons, d'une part, que la pénurie des enseignants ne soit pas comblée et, d'autre part, qu'une perte d'expertise dans le secteur de la jeunesse soit effective. Le retour forcé d'enseignants en classe après des années de mission associative risque de se traduire par une perte d'expertise pour tous, sans pour autant résoudre la pénurie. Sans compter l'impact financier énorme que vous faites peser sur tout un secteur.

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Messieurs les Députés, le décret-programme du 5 juin 2026 met fin à certains détachements pédagogiques financés directement par la Fédération Wallonie-Bruxelles. En contrepartie, une subvention est versée aux structures d'accueil. Ces dernières peuvent continuer à accueillir des enseignants en congé pour mission, à condition de rembourser leur traitement. Depuis la rentrée scolaire, ce nouveau régime s'applique aux fédérations de pouvoirs organisateurs, à Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) et aux associations de parents. Ces structures disposent désormais d'une enveloppe budgétaire leur permettant de choisir les missions qu'elles souhaitent maintenir, dans la limite des moyens disponibles.

Je rappelle que l'objectif de cette réforme est simple. Étant donné que notre enseignement est confronté à une pénurie persistante d'enseignants, il est légitime de veiller à ce que les moyens alloués aux fédérations de pouvoirs organisateurs bénéficient prioritairement aux élèves et aux écoles. C'est pourquoi le

gouvernement a souhaité rééquilibrer le système en limitant le recours à certains détachements financés directement par les deniers publics et en favorisant le retour des enseignants à leur mission première d'enseignement. Les nombreux courriers que je reçois démontrent que c'est ce que souhaitent les directions d'établissements, mais aussi les parents, qui sont inquiets de voir le grand nombre d'heures de fourche de leurs enfants. La mise en œuvre de ces mesures devrait conduire les membres du personnel concernés à reprendre une activité dans leur fonction d'origine, ce que le cadre légal leur permet de faire.

La situation est différente pour les organisations de jeunesse. La réforme ne s'appliquera à ce secteur qu'à partir de la rentrée scolaire 2027-2028. Ce n'est qu'à cette date que le nombre de détachements sera limité à 35 charges complètes et que celles-ci deviendront remboursables. À ce jour, aucun retour en classe n'est donc lié à cette limitation particulière. Il est donc impossible d'en dresser un bilan humain, pédagogique ou organisationnel à ce stade.

Messieurs les Députés, vos questions me semblent contradictoires. Vous me demandez quel sera l'effet de la réforme sur la pénurie, tout en sous-entendant que le retour des enseignants dans les écoles n'aura pas d'effet positif. Or, quand un enseignant qui était détaché reprend une activité d'enseignement, il renforce nécessairement les capacités du système éducatif. C'est du bon sens! Je vous rappelle qu'un travail sur la fin de certains détachements pédagogiques avait d'ailleurs été entamé durant la précédente législature, lorsque le PS détenait le portefeuille de l'Éducation.

Le projet d'arrêté établissant les listes de fonctions en pénurie pour l'année scolaire 2026-2027 est en cours d'adoption. Sous réserve de son adoption définitive, les listes préparatoires font apparaître des difficultés de recrutement dans les dix zones d'enseignement, mais ces difficultés varient selon les fonctions et les niveaux concernés.

Comme souvent, les professeurs de mathématiques sont identifiés en pénurie dans les dix zones, tandis que plusieurs fonctions techniques, les professeurs de langues modernes et les professeurs de sciences connaissent également des difficultés importantes. Il convient donc de raisonner par fonction et par zone, plutôt que de désigner globalement certaines zones comme prioritaires.

Les 35 charges complètes ne sont pas encore définitivement arrêtées et leur adoption relève de la compétence de la ministre chargée de la Jeunesse, Valérie Lescrenier. Le décret du 5 juin 2026 en fixe toutefois déjà le cadre: l'organisation de jeunesse devra démontrer qu'elle mène régulièrement des activités pédagogiques et socio-culturelles dans les écoles ou qu'elle apporte une expertise issue de l'enseignement dans ses formations, ses outils ou l'accompagnement des jeunes.

Une priorité est prévue pour les organisations de jeunesse qui mènent, en collaboration avec les écoles, un dispositif particulier d'éducation aux médias ou de

VERSION PROVISOIRE

lutte contre les extrêmes, ainsi qu'à celles enregistrées comme opérateurs du parcours d'éducation culturelle et artistique (PECA) avant le 1er octobre 2025.

Les subventions versées aux structures déjà soumises au nouveau régime ont été calculées sur la base des coûts moyens retenus lors des travaux budgétaires. Elles ne correspondent donc pas au financement individualisé de chaque ancien détachement.

Dans le nouveau modèle, lorsqu'un enseignant est placé en congé pour mission, la structure bénéficiaire doit rembourser le traitement correspondant. Quant aux enseignants dont la mission prend ou prendra fin, il convient de rappeler qu'un congé pour mission ne peut être accordé qu'à une personne nommée ou engagée à titre définitif. À la fin de la mission de l'enseignant, la structure bénéficiaire conserve donc son lien statutaire et tous ses droits à l'avancement, puisque la période de détachement est assimilée à de l'activité de service. Si l'emploi de l'enseignant est toujours disponible, la structure bénéficiaire retrouve la fonction dont elle est titulaire auprès de son pouvoir organisateur. Dans le cas contraire, ce sont les règles habituelles de mise en disponibilité, de réaffectation ou de remise au travail qui prévalent. Selon le statut applicable, un changement d'affectation, un congé ou une mutation permettant d'exercer une fonction auprès d'un autre pouvoir organisateur peuvent également être demandés.

En conclusion, si tous les effets de la réforme ne peuvent pas encore être mesurés avec précision après quelques semaines de mise en œuvre, son orientation est claire: davantage de moyens humains sont mis au service des élèves et des écoles. C'est dans cette perspective que le gouvernement a souhaité réformer le régime des détachements pédagogiques, tout en préservant la possibilité pour les organismes concernés de poursuivre les missions qu'ils jugent prioritaires, grâce au mécanisme de remboursement prévu par le décret.

M. Ersel Kaynak (PS). – Madame la Ministre, mes questions portaient sur le manque d'information, les compensations financières et la manière d'établir la liste pour les 35 équivalents temps plein (ETP) qui pourront toujours bénéficier du détachement.

Concernant le manque d'information, vous avez parlé de moyenne, mais les structures de terrain attendaient des éléments chiffrés relatifs à leur situation. Or, à ce jour, ces informations ne leur ont pas été fournies par l'administration. Encore une fois, je regrette que le gouvernement mette en œuvre des mesures sans accompagner les acteurs de terrain qui les subissent.

Concernant les organisations de jeunesse, 35 ETP seront préservés, mais nous ne connaissons pas encore la manière dont ils seront répartis. Les personnes concernées réalisent pourtant un travail plein de sens pour la jeunesse. Nous avons parlé des problèmes auxquels les jeunes sont confrontés, tels que le suicide et les problèmes de santé mentale. Ces sujets sont aussi importants pour la jeunesse que

l'enseignement et les acteurs de terrain ont développé une expertise en la matière. Or, vous détricotez l'ensemble du secteur, sans avoir la garantie que la pénurie soit résolue. Vous insistez sur ce point, mais vous n'avez pas encore de certitude ni de chiffres précis à nous présenter.

M. Hajib El Hajjaji (Ecolo). – Madame la Ministre, nous vous posons des questions précises et nous n'obtenons pas de réponses. Il est donc difficile d'engager un débat factuel avec vous. Quand je demande combien d'enseignants sont concernés par une mesure, cela dépasse le cadre des organisations de jeunesse. Quand je demande combien d'enseignants ont quitté leur détachement à ce jour, j'imagine que vous disposez de cette information, même si elle devra être actualisée. Pourtant, vous ne me la transmettez pas.

Vous ne communiquez aucun chiffre relatif à la décision que vous avez prise, ce qui plonge véritablement toute une profession dans l'incertitude et l'insécurité totale. Le seul chiffre que vous nous donnez est un montant forfaitaire que les organisations de jeunesse recevront et avec lequel elles devront se débrouiller. Nous savons que ce montant ne sera pas indexé et qu'il sera largement insuffisant pour engager le personnel nécessaire. Nous sommes donc très loin du rééquilibrage que vous avez annoncé.

Nous constatons une double déstabilisation: de ceux qui reviennent à pas forcés dans les classes et de ceux qui n'ont plus envie de revenir. Nous avons reçu des témoignages d'intervenants qui ont assisté à un effet domino. Le retour de détachés pédagogiques a entraîné le départ d'autres enseignants. Ma conclusion est donc que vous n'avez pas rempli votre objectif de combler la pénurie.

Nous reviendrons évidemment sur cette question éminemment importante. Nous vous transmettrons probablement des questions écrites afin d'obtenir des chiffres précis. Je regrette de ne pas avoir obtenu de réponses concrètes à mes questions.

1.31 Question de M. Ersel Kaynak, intitulée «Dangers de l'idéologie masculiniste à l'école»

M. Ersel Kaynak (PS). – Madame la Ministre, en novembre dernier, vous avez publié une nouvelle circulaire consacrée à la prévention et à la gestion des phénomènes de polarisation, d'extrémismes et de radicalismes violents au sein de nos établissements scolaires.

Au-delà des sérieuses réserves que notre groupe a déjà exprimées concernant le traitement biaisé que vous avez réservé à ce sujet, un phénomène constitue un véritable angle mort de cette circulaire, à savoir la montée des discours masculinistes.

Ces discours ne sont plus cantonnés à quelques espaces marginaux sur internet. Ils sont aujourd'hui largement diffusés sur des plateformes comme TikTok, Instagram et YouTube, propagés par des influenceurs particulièrement populaires

VERSION PROVISOIRE

auprès des adolescents. Sous couvert de développement personnel, de réussite ou encore d'une certaine conception de la virilité, certains véhiculent des discours profondément sexistes, antiféministes, voire ouvertement misogynes.

Cette réalité touche directement nos jeunes et, par conséquent, franchit également les portes de nos établissements scolaires. Les travaux menés récemment par le Forum des Jeunes sur la montée des discours masculinistes témoignent d'ailleurs de l'ampleur prise par cette problématique et de la place centrale occupée par les réseaux sociaux dans leur diffusion.

Au-delà de la sensibilisation des élèves, une autre question essentielle se pose: celle de la formation de nos enseignants et des autres membres des équipes éducatives. Lorsqu'un professeur est confronté en classe à des propos masculinistes ou misogynes, est-il suffisamment armé pour les identifier, les déconstruire et y répondre? Ces phénomènes évoluent rapidement et empruntent des codes, des références et un vocabulaire issus des réseaux sociaux, lesquels ne sont pas nécessairement connus des adultes qui encadrent les jeunes.

Madame la Ministre, pour quelles raisons la montée des discours et de l'idéologie masculinistes n'a-t-elle pas été spécifiquement prise en considération dans la circulaire de novembre dernier consacrée à la polarisation, aux extrémismes et aux radicalismes violents dans les établissements scolaires? Disposez-vous de remontées du terrain ou de données permettant de mesurer l'ampleur de ce phénomène dans les écoles? Quelles actions de sensibilisation sont aujourd'hui proposées aux élèves afin de leur permettre d'identifier, de comprendre et de déconstruire les discours masculinistes auxquels ils sont exposés, notamment sur les réseaux sociaux? Des dispositifs plus structurants sont-ils envisagés? Enfin, quels outils, ressources ou formations sont-ils mis à disposition des enseignants et des équipes éducatives afin d'identifier ces discours et d'y répondre lorsqu'ils surgissent en classe? La Suisse a mis en ligne le site www.manosphere.ch soutenant les parents et les professionnels en la matière; la Fédération Wallonie-Bruxelles entend-elle développer une plateforme similaire?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Monsieur le Député, comme vous le rappelez, les travaux récents du Forum des Jeunes ont mis en évidence l'exposition importante des jeunes aux discours masculinistes, sexistes ou misogynes qui circulent aujourd'hui massivement sur les réseaux sociaux et qui constituent un phénomène préoccupant. Ces contenus, les risques qu'ils représentent en matière d'égalité entre les femmes et les hommes, de bien-être psychologique, de rapports sociaux et de développement relationnel sont bien réels.

S'agissant de la circulaire relative à la prévention de la polarisation des extrémismes et des radicalismes violents, celle-ci n'avait pas vocation de dresser une liste exhaustive de tous les phénomènes de société susceptibles d'affecter le climat scolaire. C'est cependant une évidence: les comportements misogynes, sexistes ou

discriminatoires qui peuvent découler de certains discours masculinistes relèvent pleinement de ce dispositif et de tous les dispositifs de prévention, d'accompagnement et de signalement déjà mis à disposition des établissements scolaires. Lorsque des situations préoccupantes sont rencontrées sur le terrain, les équipes éducatives peuvent faire appel aux équipes mobiles du Service intégré d'assistance aux écoles (SIAE).

Mon administration ne dispose pas de données systématiques permettant de mesurer précisément l'étendue du phénomène que vous pointez dans les établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cependant, cette absence de données ne signifie pas une absence de vigilance: nous suivons avec attention les travaux scientifiques ainsi que les études du Forum des Jeunes qui constituent des sources d'informations utiles pour éclairer l'action publique.

La réponse à ce phénomène passe avant tout par le renforcement de l'esprit critique des jeunes, l'éducation aux médias, l'apprentissage du respect de l'autre et la promotion des relations égalitaires. Ces objectifs sont présents de manière transversale dans les référentiels du tronc commun, dans l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) et dans différentes ressources pédagogiques mises à disposition des écoles. L'arrivée des deux périodes de formation numérique en première secondaire participe aussi à cet effort puisqu'une partie est consacrée à l'apprentissage de la logique algorithmique. Une attention particulière est portée à la manière dont ce que nous pensons se trouve renforcé et celle dont des jeunes se font enfermer dans des bulles par cette logique algorithmique.

En ce qui concerne la formation des enseignants, il est important de rappeler que la réforme de la formation initiale des enseignants (FIE), lancée sous la précédente législature et à laquelle j'ai contribué en tant que ministre de l'Enseignement supérieur, a consacré l'intégration transversale de la dimension de genre dans le cursus des futurs enseignants. L'objectif est précisément de leur permettre de comprendre comment fonctionnent les mécanismes de stéréotypes et de discrimination ainsi que les rapports de domination pour disposer des outils nécessaires à leur identification et à leur déconstruction lorsqu'ils se manifestent en classe.

Par ailleurs, les équipes éducatives disposent déjà de nombreuses ressources, comme la plateforme e-classe qui propose des contenus consacrés à l'éducation aux médias, à l'égalité entre les filles et les garçons, à la lutte contre les stéréotypes et à l'orientation sans assignation de genre. Elle rassemble également des outils permettant de développer l'esprit critique face aux contenus diffusés en ligne.

Enfin, la Fédération Wallonie-Bruxelles soutient également le module de formation «Filles ı garçons: une même école?», destiné tant à la formation initiale qu'à la formation continue des enseignants. Il met à leur disposition des clés de compréhension, des outils et des pistes d'action pour promouvoir l'égalité et déconstruire les stéréotypes de genre, y compris dans les pratiques éducatives.

VERSION PROVISOIRE

Notre objectif ne consiste pas à répondre à un phénomène par un dispositif isolé, mais à poursuivre une approche cohérente et transversale. Nous pourrions multiplier les dispositifs *ad hoc*, mais je crois de notre responsabilité de plutôt renforcer les outils existants – comme l'esprit critique, l'éducation aux médias, le respect de l'égalité entre les femmes et les hommes, la formation de nos enseignants – qui permettent de s'attaquer structurellement aux causes profondes des phénomènes en question.

Je resterai naturellement attentive à l'évolution de ce problème et aux recommandations éventuelles des experts et des acteurs de terrain.

M. Ersel Kaynak (PS). – Je constate une prise de conscience généralisée et je m'en réjouis. Le phénomène ne peut être qualifié de marginal: les travaux menés par le Forum des Jeunes et basés sur la consultation de 2 000 jeunes montrent que trois jeunes sur quatre ont déjà entendu parler de masculinisme ou ont été confrontés à ce phénomène sur les réseaux sociaux.

C'est un phénomène préoccupant et qui prend de l'ampleur. Mon groupe regrette que la circulaire ne l'ait pas mentionné de manière spécifique, même si, Madame la Ministre, vous dites qu'elle englobe l'ensemble des dérives qui lui sont liées.

Mon groupe insiste sur l'ensemble des mesures existantes. Il n'y a pas de solution miracle, mais la formation et la sensibilisation du corps enseignant – qui se sent parfois démuni face à ce phénomène – doivent être amplifiées. Il est également nécessaire de communiquer le panel d'actions disponibles au personnel enseignant, afin qu'il puisse l'utiliser à profit.

1.32 Question de Mme Bénédicte Linard, intitulée «Difficultés dans le déploiement du cours numérique en première année secondaire»

Mme Bénédicte Linard (Ecolo). – Madame la Ministre, le déploiement du tronc commun en première année secondaire marque l'apparition de cours polytechniques. Nous l'avons évoqué avec M. Soupart tout à l'heure, mais j'aborde désormais un autre aspect. Ces cours font le cœur de cette réforme importante du Pacte pour un enseignement d'excellence. Il s'agit plus précisément du référentiel FMTTN (formation manuelle, technique, technologique et numérique), pour lequel vous avez fait le choix de revenir sur les orientations initiales, en dédoublant le cours et en privilégiant très largement le volet numérique, au détriment du cours manuel et technique. Je rappelle que ce revirement a été opéré en toute fin d'année, à quelques semaines de la rentrée, dans un flou certain au regard de ce nouveau référentiel et des titres requis pour organiser ces cours.

Dans les écoles, l'arrivée de ce nouveau cours numérique – le «cours de N», comme on l'appelle – suscite par endroits de réelles difficultés d'organisation. Pour certains établissements, les chamboulements de la rentrée n'ont pas permis de trouver à temps des enseignants qualifiés pour démarrer ces nouveaux cours.

Il s'agit pourtant de savoirs et de compétences essentiels pour les élèves au regard des défis importants qui se présentent à eux. Vous en avez évoqué quelques-uns en répondant à d'autres questions: l'exposition aux écrans, à l'intelligence artificielle (IA), en passant par la dynamique du harcèlement par exemple.

Dès lors, Madame la Ministre, je souhaiterais faire le point sur l'organisation pratique de ce nouveau cours numérique dans les établissements. Disposez-vous d'un aperçu du nombre de postes qui ne seraient pas pourvus à ce stade pour l'organisation de ce cours en première année secondaire? Je parle bien des cours de numérique, en dehors du référentiel FMTT (formation manuelle, technique et technologique).

Quel retour avez-vous de l'organisation du certificat en formation numérique adopté en fin d'année? Rencontre-t-il du succès? Les établissements d'enseignement pour adultes sont-ils en mesure de répondre à la demande de formation? Subsiste-t-il d'autres modules équivalents dans les organismes de formation par réseaux ou à l'Institut interréseaux de la formation professionnelle continue (IFPC)?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Madame la Députée, je ne cesserai jamais de m'étonner qu'on remette en cause la focalisation sur l'apprentissage du numérique au vu des évolutions de ces dernières années. Je songe au basculement brutal vers l'enseignement à distance avec la Covid-19, à l'arrivée des réseaux sociaux, à leur importance dans la vie de nos jeunes et à l'arrivée de l'IA qui chamboule complètement, à court, moyen et long termes, la manière d'enseigner et d'apprendre.

J'assume l'importance accordée aux deux périodes de cours de numérique que nous avons choisi d'introduire dès la première année secondaire pour cette année scolaire. Ces deux périodes permettent d'atteindre un objectif stratégique, qui est devenu incontournable, celui de donner à chaque élève les compétences nécessaires pour comprendre, maîtriser et utiliser le numérique de manière critique et responsable, qu'il s'agisse bien sûr de l'apprentissage de l'utilisation des outils eux-mêmes, mais aussi des contenus auxquels un élève est exposé, de l'IA ou plus largement de ses usages au quotidien. Je donne quelques exemples: comment aller chercher un document administratif en ligne, comment éviter une arnaque en ligne, comment protéger son intimité et ses données personnelles quand on interagit en ligne, comment comprendre la logique des algorithmes pour parvenir à se forger sa propre opinion, etc. C'est fondamental. Je ne nie pas qu'il existe des difficultés organisationnelles et il ne faut pas les minimiser. Cependant, il s'agit surtout de ne pas manquer une adaptation indispensable par rapport à un plan qui a été élaboré en 2016 avec le Pacte pour un enseignement d'excellence, soit bien avant la révolution numérique à laquelle nous avons assisté entretemps.

VERSION PROVISOIRE

Venons-en à vos questions. Tout d'abord, concernant le nombre de postes qui ne seraient pas encore pourvus en première année secondaire pour l'organisation de ces deux heures de cours de numérique, je ne dispose pas encore, à ce stade de la rentrée, d'une photographie consolidée de la situation. La communication des emplois vacants pourrait en effet être établie sur la base des déclarations des pouvoirs organisateurs auprès des commissions zonales. Or ces déclarations sont attendues vers le milieu ou la fin d'octobre.

En revanche, je peux déjà vous donner des éléments très concrets concernant le certificat en formation numérique que nous avons instauré pour élargir le nombre de membres du personnel susceptibles d'exercer la fonction de professeur de cours technique numérique au degré inférieur (CT numérique DI) et pour favoriser les reconversions.

Ce certificat est organisé par les établissements d'enseignement pour adultes et comprend six unités d'enseignement pour un total de onze crédits *European Credit Transfer System* (ECTS). Le recensement des candidatures prioritaires s'est clôturé au début du mois de septembre et mon administration a procédé au traitement et au classement des demandes. Au total, 240 membres du personnel ont demandé à bénéficier d'une priorité pour s'inscrire à cette formation, laquelle rencontre donc une réelle demande.

Dans la majorité des zones, les capacités maximales prévues ont été atteintes et des listes d'attente ont même dû être constituées. Toutefois, des places restent encore disponibles dans trois zones: Bruxelles, le Brabant wallon et le Luxembourg.

Concernant la capacité des établissements d'enseignement pour adultes à absorber cette demande, nous avons précisément voulu que cette nouvelle mission puisse être organisée sans peser sur leurs moyens ordinaires. Un financement spécifique couvre intégralement l'organisation de la section, qui a été prévue au travers de l'octroi de périodes supplémentaires dédiées. Les différentes unités d'enseignement (UE) ont été intégrées dans l'offre des établissements concernés et mon administration coordonne les inscriptions prioritaires pour orienter les candidats vers les opérateurs qui disposent encore de capacités.

Nous avons aussi prévu de la souplesse dans le dispositif, puisque les mécanismes de valorisation des acquis de l'expérience (VAE), ainsi que la reconnaissance de certaines certifications numériques et préexistantes peuvent être mobilisées dans le cadre du certificat.

Enfin, concernant l'existence d'autres modules de formation au sein des réseaux ou de l'IFPC. Il convient de bien distinguer les dispositifs. Le certificat en formation numérique organisé dans l'enseignement pour adultes poursuit un objectif spécifique: permettre aux membres du personnel d'acquérir les compétences nécessaires à l'exercice de la fonction de CT numérique DI. Les formations

proposées par l'IFPC ou par les réseaux ne constituent donc pas des formations équivalentes à ce certificat. En revanche, elles sont complémentaires. C'est tout le sens du plan global de formation des enseignants numériques qui débute cette année et sera déployé sur trois ans. Celui-ci vise à permettre à tous les enseignants de l'enseignement obligatoire de développer leurs compétences numériques en fonction de leur niveau de départ et de leurs besoins.

Dans ce cadre, l'offre de formation professionnelle continue est progressivement renforcée en matière numérique tant dans les réseaux que dans le système inter-réseaux. Une attention particulière est notamment portée aux enseignants qui se situent à un niveau de débutant afin qu'ils bénéficient d'un accompagnement plus soutenu dans leur développement professionnel.

Nous agissons donc sur deux plans complémentaires: d'une part, la formation spécifique des enseignants amenés à prendre en charge la formation numérique dans l'enseignement secondaire inférieur et, d'autre part, le renforcement plus général des compétences numériques de l'ensemble des équipes éducatives. À ce stade, les 240 demandes enregistrées pour le certificat en formation numérique de l'enseignement pour adultes ainsi que les capacités qui sont déjà atteintes dans la majorité des zones montrent que le dispositif de formation rencontre son public. En ce qui concerne les éventuels emplois qui resteraient non pourvus, nous disposerons d'une photographie plus complète lorsque les déclarations des pouvoirs organisateurs auront été consolidées.

Mme Bénédicte Linard (Ecolo). – Je ne sais pas s'il faut juger triste ou drôle cette nouvelle façon de répondre lorsque vous voulez masquer les problèmes: faire dire aux députés ce qui n'a pas du tout été dit. Réécoutez ma question: où ai-je dit que le numérique n'était pas utile? Nulle part. C'est d'ailleurs assez cocasse, quand on sait que, dans une vie antérieure, j'ai été ministre des Médias et que j'ai défendu avec force l'éducation aux médias.

En ce qui concerne le «cours de N», comme on l'appelle sur le terrain, le problème qui se pose aujourd'hui – et qui est particulièrement important dans le réseau libre –, c'est qu'il manque de professeurs pour le dispenser, entre autres à cause d'un problème de titres requis. Il serait sans doute utile de se pencher sur cette question et d'examiner s'il ne serait pas possible d'élargir éventuellement le nombre d'enseignantes et d'enseignants habilités à donner ce cours.

1.33 Question de Mme Bénédicte Linard, intitulée «Ramener de la sérénité sur le terrain de l'école»

Mme Bénédicte Linard (Ecolo). – Madame la Ministre, dans de nombreuses écoles, la colère des enseignants et des enseignantes n'est pas retombée. Nous avons appris dernièrement que lors d'une visite sur le terrain au collège de la Lys, à Comines-Warneton, vous avez pourtant soigneusement évité tout contact avec un collectif d'enseignants venus manifester devant l'établissement contre les

VERSION PROVISOIRE

réformes portées par votre gouvernement. Cela nous rappelle une attitude que vous avez déjà adoptée l'année passée, à l'occasion d'autres visites de terrain.

Le constat d'une rupture avec le terrain ne faiblit pas. Si certaines cartes blanches écrites par des mandataires de votre parti tentent de jeter une forme de discrédit sur la mobilisation – comme celle de Mars Attacks –, les dernières communications de votre part et l'état de vos relations avec les opérateurs de l'école ne permettent pas de ramener la sérénité nécessaire à mener les politiques et les réformes dans l'enseignement obligatoire.

Or, cette écoute est fondamentale. Le 15 septembre dernier, un ensemble inédit d'acteurs économiques de premier plan ont publié, à l'occasion de votre communication sur les résultats des tests PISA (Programme international pour le suivi des acquis), une carte blanche dans le journal «*L'Écho*». J'en retiens deux phrases, qui confirment cette urgence à renouer le dialogue d'une part, le respect du travail des acteurs de terrain d'autre part.

Tout d'abord, concernant le respect et la reconnaissance que le monde politique doit aux enseignants, en particulier dans le contexte du déploiement du Pacte pour un enseignement d'excellence, ils déclarent: «On ne mobilise pas ses équipes sans saluer leurs efforts et contributions. Dans ce cadre, il est impératif de reconnaître le travail accompli et les résultats qu'il a produits. (…) Pour remobiliser les équipes, il est impératif que nous reconnaissions le travail accompli.» Ensuite, concernant l'urgence de construire des réformes en concertation, ils ajoutent: «On ne transforme pas une organisation contre elle-même. (…) On ne réformera notre système scolaire qu'en emportant l'adhésion des responsables du système scolaire. Et on n'emportera leur adhésion qu'en les réimpliquant dans la construction du changement.»

Ce début d'année doit marquer une rupture significative dans la façon dont le gouvernement traite le monde de l'école et les enseignants. Dès lors, avez-vous rencontré des enseignants venus manifester devant l'établissement de Comines-Warneton? Dans l'affirmative, qu'est-il ressorti de cette rencontre? Dans le cas contraire, pour quelles raisons cette rencontre n'a-t-elle pas été possible? Avez-vous pris connaissance de la carte blanche publiée par un large ensemble d'acteurs économiques? Qu'en retenez-vous et comment analysez-vous leurs conclusions?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Chacune de mes visites est l'occasion d'échanger et de dialoguer avec des enseignants, des secrétaires de direction ou encore des directions. Ce fut également le cas lors de ma visite du collège de la Lys, puisque j'y ai été invitée par une direction et des enseignants. Je suis bien désolée de n'avoir pu rencontrer des syndicalistes qui s'étaient rassemblés. Ma rencontre avait en effet été avancée d'une heure en raison d'une réunion à Bruxelles. S'ils souhaitent me rencontrer, c'est très facile; ils peuvent m'envoyer un courriel. J'en profite pour remercier le collège de la Lys pour son accueil, ainsi

que toutes les autres écoles que j'ai visitées depuis le début de la rentrée scolaire. Ce fut encore le cas hier, à Frameries.

Par ailleurs, Madame la Députée, il ne vous aura pas échappé qu'un comité d'avis sur les orientations structurantes de l'enseignement a été mis en œuvre par le gouvernement à mon initiative. Dès lors, outre les réunions que j'organise toutes les six semaines avec les fédérations de pouvoirs organisateurs, Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE), les organisations syndicales, les fédérations des associations de parents et les associations de direction, ce comité sera l'occasion d'aborder des dossiers structurants en les confrontant à la réalité de l'enseignement, mais également à l'expertise d'autres profils comme des experts des finances publiques, des académiques, des représentants du monde du travail, etc. Créer une dynamique entre différents opérateurs de la société est important à mes yeux. Ce comité se réunira très prochainement pour la première fois.

Parallèlement à ces rencontres institutionnelles, le projet Lab'École – que j'ai déjà eu le plaisir de vous présenter lors de la précédente réunion de commission – sera l'occasion d'aborder des thématiques très concrètes avec des panels d'enseignants. Il est donc certain que je continue à écouter tous les acteurs et que je tente de créer du lien entre l'enseignement et la société dans son ensemble.

J'ai pris le temps de lire la carte blanche que vous évoquez relative aux résultats du PISA pour 2025. À ce sujet, mon analyse, exprimée lors de la dernière séance plénière du Parlement, n'est pas si éloignée de la leur: voilà près de vingt ans que les résultats ne sont pas satisfaisants. On peut toujours trouver des formules édulcorées pour le dire afin de ne pas fâcher les enseignants, ou évoquer des réformes lorsqu'un ministre d'une autre couleur que la mienne était aux manettes. Les faits sont là: les résultats en mathématiques et en lecture baissent. En sciences, nous stagnons. Nous avons pu rappeler tout à l'heure quelques points positifs dont il faut se réjouir eu égard à la mixité sociale, mais le tableau d'ensemble n'est pas réjouissant. On ne peut se satisfaire du fait que cette baisse de résultats soit un peu moins importante que chez les autres, parce qu'il y a baisse dans tous les cas et ce n'est pas l'ambition que j'ai pour nos jeunes.

Nous ne devrions pas nous satisfaire de tels résultats et devrions tout faire pour casser la spirale négative des résultats au PISA. C'est dans ce cadre que nous travaillons pour fixer, comme le collectif que vous avez mentionné le demande, des objectifs ambitieux en portant les réformes nécessaires, en redonnant à l'enseignement une dynamique pour améliorer les apprentissages des élèves. Nous sommes à un tournant et les trois prochaines années doivent nous permettre, dans le cadre de nos débats, de travailler à une vision de l'enseignement de demain, nous inspirant entre autres des pays qui ont obtenu les meilleurs résultats aux tests PISA. Comme vous le savez, ces pays combinent à la fois un haut niveau d'exigence, une bonne gestion du climat scolaire et une formation longue des

VERSION PROVISOIRE

enseignants. Nous ne manquerons pas d'en discuter régulièrement au gré des débats à venir.

Mme Bénédicte Linard (Ecolo). – Cette carte blanche dit bien que l'on ne transforme pas une organisation contre elle-même. Les 40 opérateurs économiques vous l'ont signifié, après votre annonce sur le comité d'avis, etc. En réalité, vous ne prenez pas la mesure de l'urgence qu'il y a à recréer de véritables organes de concertation sur le terrain. Votre comité d'avis ne met à son ordre du jour aucun des sujets qui font aujourd'hui débat dans l'enseignement. Vous avez parlé de réformes structurantes. Certes, la simplification administrative ou des points de cet ordre sont à l'étude, mais rien eu égard aux défis liés au tronc commun, à l'après-tronc commun et j'en passe.

Vous devez absolument prendre la mesure de l'importance de cette demande émanant désormais de partout: recréer de la concertation et faire confiance aux opérateurs sur le terrain. Vous dites écouter systématiquement les enseignants. Vous ne m'avez pourtant rien dit de votre rencontre avec certains d'entre eux, à Comines-Warneton. Par ailleurs, par le biais d'une publication en ligne, vous avez annoncé vous être rendue à La Louvière, affichant que tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes. Pourtant, une centaine de professeurs, syndiqués ou non, étaient là et vous n'en avez rien montré. C'est heurtant.

En définitive, vous soufflez sur les braises en menant des actions ou en prenant des décisions allant à l'encontre de ce besoin de concertation aujourd'hui indispensable dans le monde de l'enseignement.

1.34 Question de Mme Bénédicte Linard, intitulée «Périmètre et action de la cellule de veille»

Mme Bénédicte Linard (Ecolo). – Madame la Ministre, afin d'objectiver les conséquences et impacts des réformes dans l'enseignement secondaire – les 22 périodes, la mesure sparadrap, le tronc commun en première année secondaire, le retour de détachés et les réaffectations –, vous avez évoqué la mise en œuvre d'un *monitoring* qui ne pourrait produire ses premiers effets qu'au mois de novembre. Nous comprenons ce délai étant donné l'organisation sur le terrain.

Néanmoins, vous avez annoncé la création d'une cellule de veille visant à recueillir les informations émanant du terrain, et c'est sur cette base que vous avez jugé la rentrée «rassurante et sereine». Pourtant, cette cellule n'est connue d'aucun acteur scolaire, ce qui paraît incongru si celle-ci est supposée recevoir les retours d'information de ces acteurs de terrain. Afin de permettre aux directions, à leurs équipes et aux enseignants de faire état de leur situation, il serait utile de leur signifier l'existence de la cellule de veille et le chemin pour y accéder.

Ainsi, qui compose cette cellule de veille? Combien de personnes y sont affectées et au sein de quel service? Par quelle décision du gouvernement a-t-elle été installée? Quelles sont ses missions précises? Qui peut prendre contact avec cette

cellule? Par quels moyens et outils? Comment expliquez-vous que les acteurs de l'école ne soient pas au courant de son existence?

Sur quels éléments d'information issus de cette cellule de veille vous appuyez-vous pour établir que la rentrée est rassurante et sereine? Vous avez déclaré qu'il n'y avait pas de cas gravissimes, mais comment distinguez-vous un cas gravissime de ceux qui ne le seraient pas? À titre d'exemple, le cas d'une enseignante qui serait amenée à travailler dans sept établissements est-il considéré comme normal selon votre analyse?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Au vu des nombreuses mesures entrant en vigueur lors de cette rentrée scolaire, j'ai en effet sollicité la création d'une cellule de veille interne, durant la période des vacances scolaires, composée de membres de l'Administration générale de l'enseignement (AGE) et de mon cabinet. Cette organisation reposait sur l'identification de personnes de contact dans les différentes directions et services de l'administration et de mon cabinet. L'objectif étant de garantir, durant cette période, la continuité de l'expertise et l'appui technique nécessaire au traitement des dossiers relevant de l'enseignement.

La mission de cette cellule interne consistait à apporter un soutien au service chargé du traitement des demandes, en leur fournissant, dans les meilleurs délais, des informations techniques, réglementaires ou administratives nécessaires à l'élaboration des réponses au bénéfice des pouvoirs organisateurs, des directions et des enseignants.

À titre d'exemple, nous avons évoqué précédemment qu'à la fin du mois d'août, quelques écoles ont pris contact avec nous pour le croisement de données requises afin d'allouer les moyens de l'accompagnement renforcé aux élèves en difficulté au certificat d'études de base (CEB). Il s'agit ainsi d'un mécanisme d'organisation visant à assurer la réactivité et la continuité du service public pendant la période estivale, afin de répondre aux questions et résoudre les éventuelles difficultés; il ne s'agit pas de la création d'un nouveau canal de communication destiné au public ou aux enseignants.

Par ailleurs, il nous est parvenu que les informations liées aux mesures transitoires de protection des agents temporaires prioritaires et des temporaires n'étaient pas assez connues par les enseignants concernés, malgré l'existence d'une circulaire. Pour y remédier, l'administration a envoyé un message le 11 septembre dernier.

Mon cabinet a régulièrement sollicité l'administration pour s'assurer que les interpellations étaient parfaitement traitées, même durant la période estivale, et qu'aucun obstacle majeur n'aurait perturbé l'organisation de la rentrée scolaire 2026-2027.

VERSION PROVISOIRE

Mme Bénédicte Linard (Ecolo). –Madame la Ministre, vous venez de confirmer que la cellule de veille n'était pas destinée aux acteurs de l'école et surtout, qu'elle s'est arrêtée avant la rentrée scolaire! Le fait de vous appuyer sur cette cellule de veille pour affirmer partout, dans la presse et au Parlement, que la rentrée était rassurante et sereine n'est pas correct, puisque ladite cellule a fonctionné seulement durant les vacances scolaires et s'est arrêtée avant la rentrée. C'est à nouveau une belle preuve de mépris envers les acteurs de l'école! Je suis estomaquée par ce que je viens d'entendre!

1.35 Question de M. Fabian Maingain, intitulée «Graves dysfonctionnements dénoncés à l'Institut Roger Guilbert, au suivi de l'enquête administrative et à la protection des lanceurs d'alerte»

M. Fabian Maingain (Lib.res). – Madame la Ministre, la presse a révélé le 10 juillet dernier un dossier particulièrement préoccupant concernant la gestion de l'Institut Roger Guilbert. L'article faisait état d'allégations graves, étayées par des documents et des témoignages, portant sur la composition irrégulière de jurys d'épreuves intégrées, la délivrance d'attestations de réussite alors que certaines sessions d'examens n'auraient pas eu lieu, ainsi que l'organisation d'une troisième session qui ne serait pas prévue par la réglementation. Votre cabinet a par ailleurs confirmé dans la presse le lancement d'une enquête et une inspection visant ces allégations.

Près de deux mois après ces déclarations, aucune information publique n'a été communiquée sur l'état d'avancement de cette enquête. À ma connaissance, aucun suivi effectif n'a eu lieu. Au-delà des irrégularités présumées, certains éléments liés à des questions institutionnelles méritent d'être soulignés. Le premier concerne l'article 29 du Code d'instruction criminelle qui oblige tout fonctionnaire ayant connaissance d'un crime ou d'un délit d'en informer immédiatement le procureur du Roi. En l'occurrence, l'usage de faux est mis en avant. Le deuxième concerne la protection du lanceur d'alerte qui affirme avoir signalé ces irrégularités.

Quand les services de vérification et les services d'inspection ont-ils officiellement ouvert leur enquête administrative sur la gestion de l'Institut Roger Guilbert? Quel est aujourd'hui son état d'avancement? Quel est le périmètre exact de cette enquête? Couvre-t-elle la composition des jurys, la délivrance des attestations de réussite, l'organisation des sessions d'examens et les encodages dans le système de gestion informatisée de la promotion sociale (GIPS)? Combien de dossiers d'étudiants, de jurys, d'attestations ou de diplômes ont-ils déjà été contrôlés? Combien d'irrégularités ont-elles été constatées à ce stade? Des mesures conservatoires ont-elles été prises dans l'attente des conclusions de l'enquête, notamment sur les procédures d'évaluation, la délivrance de nouveaux titres ou d'attestation de réussite par les personnes mises en cause?

Les services de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont-ils établi à quelle date les premiers signalements ont été transmis à l'administration de la Commission communautaire française (COCOF)? J'interrogerai également votre homologue de la COCOF à ce sujet. Je sais que tout n'est pas de votre ressort, néanmoins il est intéressant de connaître la réaction de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Les faits examinés ont-ils fait l'objet d'un signalement au procureur du Roi en application de l'article 29 du Code d'instruction criminelle? Si oui, à quelle date?

Le référent intégrité, prévu par le décret du 7 mars 2024 conjoint de la Communauté française, de la Commission communautaire française et de la Région wallonne modifiant l'accord de coopération du 30 janvier 2014 entre la Communauté française, la Commission communautaire française et la Région wallonne portant création d'une Commission de déontologie et d'éthique, a-t-il été saisi? Une analyse a-t-elle été réalisée afin de déterminer si l'ancien directeur adjoint bénéficie du statut de lanceur d'alerte?

À quelle échéance le rapport d'enquête sera-t-il finalisé et transmis au gouvernement? Ce rapport pourra-t-il être communiqué au Parlement? Enfin, quelles seront les mesures structurelles imposées à la COCOF afin de garantir, dans l'ensemble de ses établissements de promotion sociale, la conformité des jurys, la traçabilité des évaluations, la fiabilité des encodages et la protection effective des personnes qui signalent des irrégularités?

Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes. – Monsieur le Député, tout au long de ma réponse, vous constaterez le fil conducteur suivant: ne rien minimiser de ce qui serait établi, mais ne rien tenir pour acquis tant que les vérifications ne sont pas achevées. Le signalement auquel vous faites référence a été reçu le 30 juin dernier. Il émanait d'un ancien membre de l'équipe de direction de l'Institut Roger Guilbert et portait, notamment, sur l'enseignement hybride, certains encodages administratifs, la composition de jurys d'épreuves intégrées et la délivrance d'attestations de réussite.

Le service de vérification a immédiatement entamé un examen contradictoire. Des pièces ont été demandées à l'auteur du signalement et l'établissement a été invité à répondre de manière circonstanciée aux différents griefs. Nous sommes donc toujours à ce stade dans une phase de vérification administrative. Il s'agit, notamment, de déterminer si les faits sont susceptibles de constituer un manquement substantiel justifiant l'intervention du Service général de l'inspection (SGI). Cette vérification couvre tous les éléments signalés.

En ce qui concerne les prestations individuelles des membres du personnel, je précise que la Fédération Wallonie-Bruxelles peut contrôler la justification des périodes organisées et subventionnées, ainsi que le respect de la réglementation de

VERSION PROVISOIRE

l'enseignement pour adultes. Quant à la gestion individuelle du personnel, elle relève, en revanche, du pouvoir organisateur, en l'occurrence la COCOF.

À ce stade, plusieurs procès-verbaux, compositions de conseils des études, règlements et pièces complémentaires ont été examinés. Certaines incohérences ou lacunes administratives ont été relevées et font encore l'objet d'un examen contradictoire. En revanche, mes services n'ont, à ce stade, établi ni fraude ni irrégularité permettant de conclure à la remise en cause de certifications délivrées. Je ne peux donc pas vous communiquer aujourd'hui un nombre de diplômes ou de jurys irréguliers puisqu'un tel constat n'est pas établi.

Pour la même raison, aucune mesure générale de suspension de la délivrance des titres n'a été prise. Si une irrégularité affectant une certification devait être établie, toutes les mesures nécessaires seraient prises avec une attention particulière à la sécurité juridique pour les étudiants. Les éventuelles mesures individuelles concernant des membres du personnel relèvent de la COCOF.

Vous mentionnez des signalements qui auraient été adressés à la COCOF dès septembre 2025 ou au printemps 2026. Je peux me prononcer sur les informations reçues par les services placés sous mon autorité, mais pas à celles dont la COCOF aurait disposé, ni sur les suites qu'elle leur aurait réservées. Le signalement qui nous occupe a été porté à la connaissance de mon cabinet en juin dernier.

Une vérification administrative ne fait pas obstacle aux obligations prévues par l'article 29 du Code d'instruction criminelle si des faits susceptibles de constituer une infraction sont avérés. À ce stade, leur matérialité et leur portée font précisément l'objet des vérifications. Il ne m'appartient donc pas de leur donner prématurément une qualification pénale. Si les vérifications font apparaître des faits entrant dans le champ de l'article 29, les suites prévues par la loi leur seront réservées.

Vous m'interrogez enfin sur la protection des lanceurs d'alerte. Je précise que le référent intégrité de la Fédération Wallonie-Bruxelles n'est pas l'autorité compétente pour déterminer le statut ou la protection d'un membre ou ancien membre du personnel de la COCOF. Celle-ci relève de son propre dispositif bruxellois et notamment Ombuds Bruxelles comme canal externe.

Il ne m'appartient donc ni de qualifier l'ancien directeur adjoint de lanceur d'alerte, au sens de ce dispositif, ni de déterminer si une décision prise par son employeur serait une mesure de représailles. Cela ne change rien au fait que les éléments qu'il nous a transmis doivent être examinés objectivement, indépendamment du contexte relationnel particulièrement conflictuel au sein de l'établissement. Je ne fixerai pas artificiellement une date de clôture, car la phase contradictoire doit aller à son terme. Sur cette base, les suites à donner à ces faits seront déterminées, y compris, le cas échéant, la saisine formelle du SGI.

Le Parlement sera informé des conclusions dans le respect des droits des personnes concernées et d'éventuelles procédures administratives, disciplinaires ou judiciaires. Enfin, je ne tirerai pas d'un dossier particulier la conclusion d'un dysfonctionnement général qui affecterait tous les établissements dont la COCOF est le pouvoir organisateur. Mais si une analyse mettait en évidence des faiblesses plus structurelles concernant les jurys, la traçabilité des évaluations ou les encodages administratifs, nous en tirerions toutes les conséquences. Notre responsabilité est donc d'établir les faits, de sécuriser la certification des étudiants et de tirer toutes les conséquences d'irrégularités qui seraient avérées.

M. Fabian Maingain (Lib.res). – Madame la Ministre, j'entends que l'enquête est toujours en cours et que vous y réserverez les suites utiles. J'aurais espéré que vous indiquiez une échéance, pas forcément à notre Parlement, mais au moins à vos services. Il faut faire la clarification sur les éléments qui ont été signalés. C'est véritablement important, ne fût-ce que pour assurer la validité des diplômes et ne pas laisser perdurer une situation irrégulière par rapport à leur validation. Je vous invite à faire en sorte que ces inspections se clôturent le plus rapidement possible, en prenant néanmoins le temps d'aller au fond des choses. C'est nécessaire.

J'effectuerai le suivi au Parlement francophone bruxellois. Ma question est déjà déposée. Je ne manquerai pas de revenir éventuellement vers vous si de nouveaux éléments devaient se préciser ou s'il n'y avait pas d'informations sur le suivi de ce dossier.

2 Ordre des travaux

Mme la présidente. – La question orale de Mme Dorothée De Rodder à M. Boris Dilliès, ministre de la Recherche, intitulée «Révision du système de précompte professionnel pour les chercheurs», est reportée.

La question orale de Mme Leila Agic à M. Boris Dilliès, ministre de la Recherche, intitulée «Mise en œuvre de la stratégie "Genre et droits des femmes" 2026-2029: quel plan d'action pour les compétences du ministre?», est retirée.

Les questions orales à Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes, de Mme Rachida Aït Alouha, intitulée «Lutte contre l'absentéisme», de M. Bruno Lefèbvre, intitulée «Transparence du gouvernement dans l'accès aux documents administratifs», de M. Ersel Kaynak, intitulée «Généralisation de l'apprentissage du néerlandais ou de l'allemand dès la troisième année primaire», de Mme Leila Agic, intitulée «Mise en œuvre de la stratégie "Genre et droits des femmes" 2026-2029: quel plan d'action pour les compétences de la ministre?», de M. Fabian Maingain, intitulée «Renforcement du personnel administratif dans l'enseignement fondamental à la suite du décret du 25 juin 2026 portant sur la

VERSION PROVISOIRE

simplification administrative en matière d'enseignement», de M. Loïc Jacob, intitulée «Mise en œuvre du brevet d'assistant en soins infirmiers à la rentrée 2026-2027», et de Mme Dorothée De Rodder, intitulée «Formation en assistant en soins infirmiers», sont retirées.

Les questions orales à Mme Valérie Glatigny, première vice-présidente du gouvernement et ministre de l'Éducation et de l'Enseignement pour adultes, de Mme Amandine Pavet, intitulées «Évolution de la taille des classes» et «Limitation du mi-temps thérapeutique: que vont devenir les enseignants qui ne peuvent pas reprendre à temps plein?», de Mme Dorothée De Rodder, intitulée «Impacts des mesures du gouvernement sur l'enseignement pour adultes», et de Mme Manon Vidal, intitulée «Conséquences de la réforme du décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études (décret "Paysage") sur l'enseignement pour adultes», sont reportées.

Voilà qui clôt l'heure des questions et interpellations.

– *L'heure des questions et interpellations se termine à 21h50.*