
PARLEMENT
DE LA
COMMUNAUTE FRANÇAISE

Session 2000-2001

SEANCE DU LUNDI 16 JUILLET 2001

COMPTE RENDU INTEGRAL

SOMMAIRE

	Pages
<i>Excusés</i>	3
<i>Communication du Président</i>	
Arrêté du Gouvernement	3
<i>Rapport d'activités pour l'année 2000 de l'Autorité communautaire pour l'adoption internationale</i> (dépôt)	3
<i>Questions écrites</i> (art. 63 du règlement)	3
<i>Ordre du jour</i> (approbation)	3
<i>Projet de décret relatif à l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire</i>	
Discussion générale	3
Orateurs: M. Hardy, rapporteur, Mme Corbisier-Hagon, MM. Neven, Bayenet, Hardy, Hazette, ministre de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement spécial, Mme Corbisier-Hagon.	
Examen et vote des articles	10
<i>Projet de décret relatif à l'enseignement secondaire en alternance</i>	
Discussion générale	12

	Pages
Orateurs: M. Smits, rapporteur, Mme Corbisier-Hagon, M. Smits, M. Severin, Président du Parlement, Mme Corbisier-Hagon, MM. Smits, Hazette, ministre, Fontaine, Mme Corbisier-Hagon, M. Hazette, ministre, Mme Dupuis, ministre, Mme Corbisier-Hagon, MM. Neven, Dupont, Hardy, Bailly, Hazette, ministre, Mme Corbisier-Hagon, M. Hazette.	
Examen et vote d'articles	19
Votes réservés	19
Orateurs: Mme Corbisier-Hagon, M. Hazette, ministre.	
 <i>Projet de décret relatif à l'aide sociale aux détenus en vue de leur réinsertion sociale</i>	
Discussion générale	30
Orateurs: MM. Tiberghien, rapporteur, Bodson, Wahl, Mme Maréchal, ministre.	
Examen et vote des articles	34
 <i>Projet de décret modifiant le décret du 4 janvier 1999 relatif aux fonctions de promotion et de sélection</i>	
Discussion générale	36
Orateurs: MM. Smits, rapporteur, Neven, Bailly, Demotte, ministre.	
Examen et vote des articles	38
 <i>Projet de décret portant création de nouvelles formations dans les hautes écoles organisées ou subventionnées par la Communauté française à partir de l'année académique 2001-2002</i>	
Discussion générale	40
Orateurs: MM. Bailly, rapporteur, Mook, Mme Dupuis, ministre.	
Examen et vote des articles	43
 <i>Projet d'ajustement du budget de fonctionnement du Parlement de la Communauté française pour l'année 2001 — Comptes de l'exercice 2000 ajusté — Rapport de vérification fait au nom de la commission des Finances, du Budgets, de Affaires générales, de l'Organisation de l'Assemblée, du Règlement et de la Comptabilité</i>	
Discussion générale conjointe	50
 <i>Proposition de modification du règlement du Parlement</i>	
Discussion	51
Oratrice: Mme Persoons, rapporteuse.	
Examen et vote des articles	51

Présidence de M. Severin, Président

La séance est ouverte à 15 h 10.

Le procès-verbal de la dernière séance est déposé sur le bureau.

M. le Président. — La séance est ouverte.

EXCUSES

M. le Président. — Ont demandé d'excuser leur absence à la présente séance: MM. Charlier, Damsiaux, Deghilage, Gilles, Guilbert, en mission à l'étranger; Mme Bertouille, MM. Bock, Boucher, Mme Cornet, M. De Decker, Mme Defraigne, MM. Mathieu, Roelants du Vivier et Saulmont, retenus par d'autres devoirs; MM. Biefnot et Fortez, pour raisons de santé; M. Keutgen, empêché.

COMMUNICATION DU PRÉSIDENT

Arrêté du Gouvernement de la Communauté

M. le Président. — Par lettre du 4 juillet 2001, le cabinet du ministre de la Culture, du Budget, de la Fonction publique, de la Jeunesse et des Sports de la Communauté française, a fait parvenir au Parlement l'arrêté n° 7 du Gouvernement de la Communauté française modifiant la ventilation de certaines allocations de base contenues dans le programme 1 de la division organique 24 du budget général des Dépenses de la Communauté française pour l'année budgétaire 2001.

Il a été communiqué, pour information, à la commission des Finances, du Budget, des Affaires générales, de l'Organisation de l'Assemblée, du Règlement et de la Comptabilité.

RAPPORT D'ACTIVITÉS POUR L'ANNEE 2000 DE L'AUTORITÉ COMMUNAUTAIRE POUR L'ADOPTION INTERNATIONALE

Dépôt

M. le Président. — La présidente de l'Autorité communautaire pour l'adoption internationale nous a fait parvenir le rapport d'activités de cet organisme pour l'année 2000.

Ce document, référencé sous le numéro 192 (2000-2001) n° 1, a été transmis à la commission de la Santé, des Matières sociales, des Sports et de l'Aide à la jeunesse.

QUESTIONS ÉCRITES

(Article 63 du règlement)

M. le Président. — Depuis notre dernière séance, des questions écrites ont été adressées:

— A M. le ministre Demotte, par Mme Defraigne, MM. Bodson et Istasse;

— A M. le ministre Nollet, par Mme Bertouille et M. Liénard;

— A M. le ministre Hazette, par MM. Liénard et Damsiaux;

— A Mme la ministre Dupuis, par Mmes Persoons et Bertouille;

— A M. le ministre Miller, par M. Hordies;

— A Mme la ministre Maréchal, par M. Hordies.

ORDRE DU JOUR

Approbation

M. le Président. — Conformément aux articles 5 et 23 du règlement, la Conférence des présidents, en sa réunion du mercredi 11 juillet, a procédé à l'élaboration de l'ordre du jour de la présente séance.

Quelqu'un demande-t-il la parole? (*Non.*)

Si personne ne demande la parole, l'ordre du jour est adopté.

PROJET DE DÉCRET RELATIF À L'ORGANISATION DU PREMIER DEGRÉ DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Discussion générale

M. le Président. — L'ordre du jour appelle la discussion générale du projet de décret.

La discussion générale est ouverte.

La parole est à M. Hardy, rapporteur.

M. Pierre Hardy, rapporteur. — Monsieur le Président, messieurs les ministres, chers collègues, votre commission de l'Éducation a examiné au cours de ses réunions des 19 et 21 juin 2001 le projet de décret relatif à l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire.

Le ministre rappelle que le projet de décret qu'il soumet à la commission, au nom du Gouvernement, vise à modifier l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire.

Le Gouvernement était attentif au problème; la déclaration de politique communautaire en témoigne puisqu'elle énonce clairement l'engagement du Gouvernement d'évaluer les procédures de remédiation du premier degré du secondaire et d'y apporter les corrections nécessaires.

Le 11 mai 2000, le ministre a proposé une procédure d'évaluation assez complexe afin de cerner tous les tenants et aboutissants de la situation. Cette évaluation reposait sur un questionnaire adressé à l'ensemble des équipes éducatives et des directions des établissements d'enseignement secondaire organisés ou subventionnés par la Communauté française.

En parallèle, le ministre a demandé une étude qualitative à une équipe interuniversitaire formée des chercheurs

du professeur Crahay à Liège et du professeur Donnay à Namur.

Chacun des acteurs consultés (les directions, les enseignants, les élèves, les parents, les CPMS, les syndicats) estime que le soutien pédagogique et les remédiations à apporter aux élèves en difficulté doivent pouvoir être mis en œuvre dès le début du secondaire. Il est inadéquat d'attendre la fin du premier degré.

L'ensemble des personnes concernées a aussi souligné les difficultés à organiser de façon pertinente le soutien pédagogique et ces remédiations, d'une part, faute de moyens nécessaires et, d'autre part, le besoin d'accompagnement des enseignants. En effet, l'enquête révèle que, si la réforme de 1993 n'a pas été totalement réussie malgré l'entrée en vigueur du décret-missions, c'est aussi parce tout n'a pas été mis en œuvre.

Le ministre explique que le projet de décret vise à donner plus de souplesse à l'organisation du premier degré.

Un conseil de guidance établira donc, pour l'élève en année complémentaire, un état de la situation relevant les observations formulées en cours d'année. A partir de celui-ci, un plan de formation individualisé avec pédagogie différenciée et évaluation formative sera organisé, au cours de l'année complémentaire. Le ministre pense répondre ainsi aux objectifs du décret-missions quant au rythme d'apprentissage des élèves.

Il insiste sur le fait que l'année complémentaire ne peut pas être présentée comme une année de redoublement. A cet égard, il déclare qu'il ne croit pas au redoublement pur et simple, lequel consiste à recommencer l'année. Où trouver les moyens ? Le ministre estime que si les moyens institutionnellement prévus sont maintenus, ce problème est résolu. Il a donc limité les transferts possibles de moyens prévus pour le premier degré vers le deuxième et surtout vers le troisième degré. Le ministre le déplore mais le projet de décret prévoit une exception pour des écoles dont la population scolaire est en baisse de 5% qui pourront opérer le transfert des périodes-professeurs, après organisation de l'année de remédiation pour autant que les classes n'excèdent pas 24 élèves, vers le troisième degré. Elles pourront transférer le solde disponible, la limite du transfert restant évidemment fixée à 5%.

Pour conclure, le ministre ajoute que cinq demi-journées sont prévues en plus des deux journées de formation en faveur de l'accompagnement des enseignants.

M. Neven constate avec satisfaction que la réforme proposée apporte davantage de souplesse dans l'organisation du premier degré et qu'elle introduit par ailleurs un enseignement différencié qui permettra aux élèves de ne pas répéter purement et simplement leurs premières années du secondaire.

Votre rapporteur se réjouit de l'évolution du débat.

M. Léonard demande au ministre si, en termes de cohérence, il n'est pas possible d'instaurer une réelle liaison entre l'enseignement primaire et secondaire. Le projet de décret tente d'éviter que l'élève ne vive une année d'échec ou de redoublement qui consiste en un simple retour au premier septembre de l'année précédente.

M. Cheron interroge le ministre sur l'évaluation de la réforme.

M. Charlier, ayant fait de nombreuses références aux diverses études menées, émet cinq critiques majeures.

Il est tout d'abord interpellé par le parcours du projet de réforme. Il a lu un projet de texte qui était à l'étude au cabinet du ministre Nollet où l'année complémentaire était

conçue pour acquérir une méthode de travail alors que le projet actuellement déposé fait référence à l'année complémentaire pour acquérir un rythme d'apprentissage et davantage d'efficacité.

Sa deuxième critique vise le programme individualisé de remédiation qui lui paraît intéressant dans l'approche d'une conception de pédagogie différenciée. Mais M. Charlier s'interroge sur sa mise en pratique. Quel sera le groupe de référence ? Une classe particulière pourra-t-elle être créée ? L'encadrement sera-t-il suffisant ? Sa troisième critique concerne le conseil de guidance qu'il qualifie « de machin assez inopérant ».

Sa quatrième critique concerne l'interdiction du transfert des 5% de périodes-professeurs. M. Charlier est d'accord avec le ministre sur le fait que le premier degré a effectivement besoin de ces 5%. Toutefois, il craint que, dans certaines écoles, le fait de ne pas disposer de ces 5% dans les deux autres degrés ne pénalise l'organisation de certaines options.

Enfin, sa dernière critique porte sur les cinq demi-jours d'activités socioculturelles pendant la formation des enseignants qui, à son estime, touchent aux 182 jours. S'il est d'accord avec le principe, il demande au ministre si les réunions du conseil de guidance sont comprises dans ces cinq demi-jours. Dans l'affirmative, qui assurera les activités puisque tous les enseignants siègeront au sein du conseil de guidance ?

Le ministre apporte ensuite des éléments de réponse.

Il reste convaincu que l'on a intérêt à soutenir la motivation des élèves dès le début de l'enseignement secondaire. Dès lors, il ne propose pas de mesures-sanctions. Mais il faut que les élèves sachent que s'ils ne progressent pas, ils auront à s'expliquer sur cette non-progression.

Le ministre s'inscrit dans une tentative d'amélioration de l'enseignement secondaire. Il reconnaît en effet qu'il ne peut affirmer que cette réforme sera pleinement efficace. Il n'est pas assuré que la réforme constituera un succès mais il estime que l'on doit veiller à orienter tout le corps enseignant dans la même direction.

Le ministre déclare que la souplesse de l'année complémentaire permettra aux élèves d'acquérir des compétences transversales et une méthode de travail. Il explique que l'on émet souvent l'hypothèse que les élèves ont une méthode de travail et on ne leur montre pas comment exercer leur mémoire ou faire un résumé. Le ministre demande à M. Léonard de convenir qu'il n'a jamais dit que la faute incombait à l'enseignement primaire et il plaide pour l'individualisation de la remédiation, pour que l'année complémentaire permette à l'élève d'acquérir le rythme dans une évaluation formative, dans une pédagogie différenciée et individualisée.

Quant à l'évaluation de cette réforme, le ministre rappelle qu'une collaboration a été instaurée avec des services universitaires qui sont prêts à la poursuivre. Le ministre verra comment évaluer cette réforme au terme de deux ou trois ans, en collaboration avec ces services. Toutefois, il souligne la nécessité de se donner un peu de temps.

Pour l'ensemble des questions et commentaires, je vous renvoie au rapport écrit. Un amendement PSC est rejeté par neuf voix contre deux et les articles et l'ensemble du projet de décret ont été adoptés par neuf voix contre deux.

Mme Anne-Marie Corbisier-Hagon (PSC). — Monsieur le Président, messieurs les ministres, chers collègues, la culture de l'évaluation et la présence d'indicateurs clairs pour évaluer sont encore loin d'être répandues

comme elles le devraient. Le sujet dont nous discutons aujourd'hui en est une parfaite illustration et je ne peux que le regretter.

Oui, je dois le reconnaître, un malaise certain est présent tant parmi les parents qu'auprès d'un certain nombre d'enseignants face à la réforme de 1994-1995.

Pour certains, cette réforme incite l'établissement et les enseignants à mettre en place une politique de soutien différencié aux élèves. Pour d'autres, la même réforme contribue à une baisse de niveau et ne sert pas les élèves en difficulté.

Vous avez, par le présent décret, tenté de rencontrer ce malaise, monsieur le ministre. C'est vrai, mais de façon prioritaire, c'est ce que je vous reproche et je vais m'en expliquer.

En tout état de cause, je crains que cette réforme ne soit qu'une réforme parmi d'autres et qu'elle n'atteigne pas son but si rien d'autre ne bouge.

Mais venons-en aux explications.

Vous avez été, à la demande de vos partenaires, votre réforme de deux enquêtes. La première, envoyée en fin d'année scolaire, auprès des enseignants et des établissements. Je ne critiquerai certainement pas le fait d'avoir consulté des enseignants, au contraire, mais on est en droit de douter qu'un problème aussi complexe puisse être cerné par quatre questions fermées qui s'apparentent plus à des plébiscites.

Pour être intellectuellement crédible, je préciserai que je ne suis pas la seule à penser de la sorte.

Première exemple : « Pour certains élèves en fin de 1^{re}, l'acquisition des compétences de base s'avère insuffisante pour leur permettre d'aborder la 2^e année de façon satisfaisante. » Quel est le professeur — bienheureux par excellence — qui affirmera que pas un des élèves qu'il a accompagnés ne manque de l'acquisition parfaite des compétences ?

Autre exemple : « Sans remettre en cause la notion de cycle, il est indispensable de permettre aux élèves présentant des lacunes graves d'apprentissage de bénéficier d'une année de remédiation intermédiaire entre les première et deuxième années du cycle. » Où se trouvent, dans cette question, les trésors d'autres solutions trouvées par nombre d'établissements, dont j'ai fait état à cette même tribune il y a à peu près un an et qui permettent une remédiation plus rapide encore ?

Le questionnaire aux établissements est contaminé par les mêmes symptômes alors qu'il aurait pu être l'occasion, me semble-t-il, d'effectuer un inventaire des innovations et de les mettre en relation avec l'évolution des élèves.

Mais enfin, il est vrai, je le répète, que vous avez questionné établissements et professeurs et cela ne s'est pas fait souvent, vous en avez donc le mérite même si ce que je viens de dire n'est pas très réjouissant.

La deuxième enquête, sous la houlette des FNDD et de l'ULG, conclut à des réflexions fort intéressantes mais aussi à un implacable « trop tôt pour conclure ». Et pourtant vous concluez, monsieur le ministre !

J'ai passé — sans doute comme vous — de nombreuses heures à écouter la communauté éducative et à lire de nombreuses études émanant de milieux divers : depuis l'analyse faite par Namur et Liège dont nous venons de parler jusqu'à l'étude de l'UMH relatée dans la revue « Le point de la recherche en éducation », en passant par l'étude du Ceris et les actes du colloque qu'il a organisé, elles vont

toutes dans le même sens en listant les problèmes ou les lacunes.

Si vous le voulez bien, passons-y quelques instants. Rassurez-vous, je ne serai pas exhaustive, cela serait beaucoup trop long mais je prendrai un peu de temps car le sujet est important.

Une évolution s'est produite et se produit encore dans les conceptions méthodologiques et didactiques. Même si cette évolution a été prise en charge par de nombreux acteurs de terrain avant même la réforme, après la réforme, cette évolution reste lente car elle demande des changements de mentalité importants qui sont loin d'être arrivés au bout de leur processus.

Ne faudrai-il pas, plutôt que de réformer la réforme si tôt, engager une formation continuée approfondie de grande ampleur ?

Le transmetteur de connaissance, dit l'étude, l'enseignant, est appelé à devenir accompagnateur de l'apprentissage et il le sait. Mais comment rebondir ?

Malgré la conception de l'école du fondement dans les textes, sur le terrain, il persiste cloisonnements, ruptures ; le passage harmonieux entre le fondamental et le secondaire se cherche toujours, tout comme celui entre les 1^{er} et 2^e cycles du secondaire d'ailleurs, et ainsi de suite.

A quand la présentation d'un projet de décret qui propose la réforme du cursus scolaire dans l'école de fondement et qui s'inscrive dans l'optique d'une plus grande liaison entre fondamental et secondaire, d'un travail en continuité du maternel au 1^{er} degré ?

Sur le terrain, une méconnaissance manifeste des tenants et aboutissants de la réforme existe. Tant en matière de cycle que de socles de compétences, l'information est toujours loin de circuler comme elle devrait. A peine commence-t-on à en parler dans le concret que vous voulez changer.

Une des pierres principales d'achoppement est la bonne prise en compte et la bonne compréhension par toutes les composantes de la communauté éducative de l'évaluation formative. La vision dynamique des socles de compétences est perçue de façon réductrice et trop souvent négative. Les chefs d'établissements entre autres réclament un suivi de la réforme et un encadrement.

Manifestement, le message qui est passé est « on ne double plus » plutôt que « l'homogénéité du cycle ». L'idée que gommer le redoublement, c'était gommer les difficultés, s'est répandue comme de la poudre.

Cinq demi-jours qui exigeront de l'école un déploiement énorme d'invention et de créativité pourront-ils rencontrer toutes ces incertitudes ou mauvaises interprétations, d'ailleurs étrangères au projet dont nous discutons aujourd'hui ?

La réforme de 1994 n'est toujours pas à maturité ; toutes les études confirment les difficultés des enseignants pour aligner leur pédagogie sur la transversalité non par mauvaise volonté, certes, mais parce qu'ils n'ont pas encore eu le temps de l'intégrer ou n'y ont pas été assez incités. C'est Prost qui, à partir des réformes apportées en France, prouve, *a posteriori*, qu'il faut de nombreuses années pour intégrer les changements.

Malgré la réforme — les exemples pris en commission le prouvent —, nous sommes toujours dans un système de relégation et de choix négatifs.

La possibilité subsiste de faire une année complémentaire après la deuxième. Vous ne l'avez pas nié, elle figure

dans les textes. Même si l'obligation de faire le cycle en trois ans reste inscrite, il y a donc bien deux possibilités d'une année complémentaire. Je prends le pari, la mort dans l'âme, que cela ne fera qu'augmenter le nombre d'élèves qui feront leur premier cycle en trois ans. Par ailleurs, les statistiques péchent par leur petit nombre et l'inventaire des expériences positives, je l'ai dit, est inexistant.

Après ces constats sur la réforme de 1994 que ce projet ne rencontre pas tout en la réformant, je voudrais développer non pas cinq critiques, comme M. Hardy l'a fait dans son rapport à propos de M. Charlier, mais six critiques ou interrogations sur le projet de décret lui-même.

1. Nous ne connaissons toujours pas la conception de la remédiation dans un projet éventuel du ministre Nolle, malgré ce qu'en dit la déclaration de politique générale. D'après un projet de texte à l'étude, elle ne serait pas tout à fait la même que celle que nous trouvons aujourd'hui dans ce texte. Je demande donc — et cela n'est pas une critique mais une suggestion — de veiller à la cohérence de ce concept. C'est essentiel pour les professeurs, les instituteurs, les parents et les élèves.

2. Le texte parle d'un programme individualisé et d'une pédagogie différenciée. Il s'agit là d'une démarche certes fort intéressante, mais comment trouvera-t-on les moyens nécessaires en termes d'encadrement et de NTPP, d'autant plus que le volume des cours de sciences sera déjà augmenté d'une heure? Ce faisant, nous ne ferons que multiplier les problèmes.

3. Le conseil de guidance ressemble plutôt à un paquet-collant difficilement gouvernable. Sous prétexte que les missions du conseil de classe ne sont pas bien définies, un conseil de guidance pléthorique est créé. Pourquoi ne pas avoir plus simplement défini les missions du conseil de classe en y intégrant, pourquoi pas, le suivi différencié des élèves?

4. Même s'il est vrai que le premier degré a souvent grandement besoin d'un supplément de 5 % du NTPP et que c'est justement là que se situent les besoins primordiaux à satisfaire, l'interdiction de transfert de ces 5 % dans les autres degrés rendra impossible l'offre de certaines options nécessaires dans une zone, et ce d'autant plus que vous permettez maintenant l'augmentation des grilles élèves pour suivre des cours de latin. Si cette mesure n'est évidemment pas de nature à me chagriner, je me pose néanmoins des questions quant à sa praticabilité. Pour garder ces options, on gonflera vraisemblablement les classes pour d'autres branches.

5. Quand se situent les activités du conseil de guidance? Pendant les jours de classe? Dans ce cas, il faudra aussi organiser des activités socioculturelles, et cela deviendra de plus en plus difficile à mettre en place et à gérer. En dehors des heures de classe? Dans ce cas, cela s'ajoutera aux conseils de classe, et ces conseils risquent d'être inopérants tant ils accueilleront des personnes étrangères aux cas traités.

6. Nombre d'écoles et d'enseignants s'étaient efforcés de mettre en place, avec bonheur, des systèmes de remédiation très précoces dans le courant de la première année. Cela paraît logique et même souhaitable. La création d'une année de remédiation telle que conçue et décrite ne risque-t-elle pas, vu le manque de moyens, de focaliser toutes les énergies et de mener à leur perte les autres initiatives plus précoces qui ont montré leur efficacité?

Dans les circonstances actuelles, conclut la note de synthèse de l'étude dont j'ai parlé, il semble impérieux, premièrement, de recadrer le pourquoi de la réforme du premier degré, deuxièmement, de négocier réellement l'adhésion des acteurs de l'école à ce projet; troisièmement,

de travailler concrètement la mise en œuvre des pédagogies appropriées.

Vraiment, la réforme de la réforme me laisse perplexe. N'aurait-il pas mieux valu clarifier les véritables objectifs de la première réforme, adapter la méthode au terrain extrêmement sensible de l'école et, surtout, lui donner son véritable sens? Cela nous paraît urgent. Je ne mets pas en doute la bonne foi des décideurs politiques mais il est impératif qu'ils n'ajoutent pas à la confusion.

M. Marcel Neven (PRL-FDF-MCC). — Monsieur le Président, messieurs les ministres, chers collègues, l'objectif de ce projet de décret est de modifier l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire. Cette modification est indispensable parce que la réforme de 1993 n'a pas donné les résultats escomptés. Cet insuccès est devenu manifeste depuis que le décret-missions a situé l'année complémentaire destinée aux élèves qui rencontrent des problèmes à la fin du premier degré. Cet échec est souligné tant par de nombreux professeurs et chefs d'établissements que par les spécialistes en pédagogie qui se sont penchés sur la question.

Quels que soient les arguments de ceux qui ont mis en évidence certains aspects positifs de la réforme du premier degré, telle qu'elle a été réalisée, et qui souhaiteraient un temps de réflexion plus long, je me range du côté des gens du terrain — certains ne manqueraient pas de juger la démarche trop pragmatique — qui estiment que c'est dès la découverte d'une erreur qu'il faut apporter la remédiation. Aussi, je suis convaincu qu'il s'impose de ne pas attendre plus longtemps et de corriger un système qui ne pouvait que provoquer des dégâts.

C'est maintenant qu'il faut modifier le décret et le Gouvernement en a été conscient dès sa formation puisque la déclaration de politique communautaire mentionnait qu'il fallait évaluer les procédures de remédiation du secondaire et apporter les corrections nécessaires. J'aurais tendance à dire qu'il est inutile de s'appeler Crahay ou Donnay pour comprendre que les étudiants en difficulté dès la première année du premier degré le seront davantage au cours de la deuxième année si rien n'est fait pour leur venir en aide. Finalement, je m'en réjouis au principe qui a poussé le ministre à nous présenter ce décret tout de suite: c'est dès la découverte d'une erreur qu'il faut apporter la remédiation, c'est après la première année et non après la deuxième qu'il faut une remédiation. Malgré la pertinence de ce raccourci pédagogique, je tiens à féliciter le ministre d'avoir eu recours à une procédure d'évaluation quantitative plus complexe et également à une étude qualitative réalisée par les professeurs Crahay de Liège et Donnay de Namur. Le résultat de l'évaluation quantitative montrant que le pourcentage d'attestations A est en constante diminution, tant pour la fin du deuxième degré que pour chacune des années des deuxième et troisième degrés, nous conforte, bien entendu, dans notre conviction: il fallait réagir sans retard. Sans surprise, les acteurs de terrain — directions d'écoles, enseignants, élèves, parents, CPMS, syndicats — sont d'avis que le soutien pédagogique et les remédiations doivent être apportés le plus tôt possible et qu'il ne faut pas attendre la fin du premier degré.

Je tiens à vous féliciter et à vous remercier, monsieur le ministre, de nous avoir soumis ce décret. Je ne l'analyserai pas de manière détaillée mais, cependant, je tiens à souligner qu'il me paraît contenir tous les ingrédients nécessaires à la réussite. Il situe l'année de la remédiation dès que les difficultés apparaissent. Il donne une dimension particulière au conseil de classe dans le rôle qu'il doit jouer en venant en aide aux élèves en difficulté. Son évolution en conseil de guidance me paraît être une disposition suscepti-

ble de motiver les enseignants à jouer ce rôle de soutien aux élèves en difficulté. Le décret fait appel à la pédagogie différenciée, qui s'appuie sur un plan de formation individualisée. Cinq demi-journées sont prévues en faveur de l'accompagnement des enseignants. Elles ne seront cependant accordées que si des activités socioculturelles ou pédagogiques sont susceptibles d'occuper les élèves. Une disposition limite le transfert d'heures du premier degré vers les deuxième et troisième degrés. Certains ont trouvé cette disposition regrettable. Elle est simplement réaliste car, aussi longtemps que la Communauté française ne dispose pas de moyens suffisants pour mettre en œuvre de nouvelles politiques, il est indispensable de choisir le moins grave des maux.

L'importance du premier degré est telle que celui-ci doit bénéficier prioritairement de la sollicitude de ceux qui sont chargés d'organiser l'enseignement secondaire. Ajoutons, c'est capital, que cette année de remédiation ne doit pas être considérée, conformément au souhait du ministre et des députés qui se sont penchés sur ce décret, comme une année de redoublement, laquelle ne tiendrait pas compte des acquis engrangés, même par les étudiants en grande difficulté, et serait associée à la notion d'échec.

Nous vous remercions donc, monsieur le ministre, d'avoir proposé cette modification importante à une réforme qui était l'objet de très nombreuses critiques.

M. Maurice Bayenet (PS). — Monsieur le Président, monsieur le ministre, chers collègues, la modification de l'organisation de l'enseignement au premier degré de l'enseignement secondaire, qui nous est proposée par ce projet de décret, est pleinement justifiée. En effet, elle se justifie surtout par le déficit de résultats positifs enregistrés au sein et à l'issue de ce cycle, en dépit des avancées initiées par les réformes de 1993 et 1997. Ce déficit est attesté par l'évaluation quantitative portant sur le cursus des élèves au sein du cycle et à l'entrée du deuxième degré, l'enquête reposant sur le questionnaire adressé aux équipes éducatives et aux directions d'établissements d'enseignement secondaire ainsi que par l'intéressante étude inter-universitaire.

On constate, en effet, au cours de ces dernières années, une diminution sensible du pourcentage d'attestations de réussite sans restrictions délivrées aux élèves du cycle secondaire et plus particulièrement au niveau du premier degré.

Une pleine réussite à l'issue du premier cycle conditionne bien évidemment un parcours fructueux dans l'ensemble de l'enseignement secondaire. Il apparaît donc judicieux de mettre en œuvre, sans délai, des mesures de soutien pédagogique et un processus efficace de remédiation dès le début du cycle secondaire. Une personnalisation de la guidance des élèves et un accompagnement pédagogique des professeurs chargés de la remédiation constitueront les outils d'un indispensable progrès en dépit des difficultés évidentes de mise en place.

La première mission appartiendra au conseil de guidance qui établira un plan de formation individualisé, communiqué aux parents en début d'année complémentaire. Ce plan de formation individualisé mettra en valeur la pédagogie différenciée et l'évaluation formative. Cette année complémentaire, antithèse d'un redoublement classique, sera organisée de manière souple et dynamique: des passerelles existeront entre cette année complémentaire et les autres années du cycle. Elles seront adaptées au rythme de chaque élève sur la voie de la remédiation de ses lacunes. Les moyens nécessaires à l'organisation de cette année complémentaire seront dégagés par la limitation du transfert des périodes NTPP vers les autres degrés. S'il convient

de rappeler que ce transfert revêtait une importance certaine, particulièrement pour certaines sections du troisième degré, il convient aussi de souligner, comme le démontrent tous les indicateurs, que c'est au premier degré que le besoin d'accompagnement se fait le plus pressant. Il reste à espérer que ces moyens suffiront à une mise en place efficace de la réforme.

La mission d'accompagnement pédagogique des professeurs chargés plus spécifiquement de la remédiation s'opérera lors de cinq demi-journées de concertation consacrées à la guidance et aux formations axées sur les structures de soutien pédagogique et de remédiation.

Je voudrais maintenant me pencher sur les raisons essentielles des résultats insuffisants des réformes initiées jusqu'à aujourd'hui dans l'enseignement secondaire du premier degré.

D'abord, en tant qu'ancien directeur de l'enseignement fondamental, j'estime qu'il existe bel et bien une rupture entre l'enseignement fondamental et secondaire. Pour l'éradiquer, il faut commencer par changer la mentalité des directions, des enseignants et surtout des parents qui n'ont toujours pas assimilé que le premier cycle du secondaire constitue l'aboutissement de l'école du fondement, et ce au travers des socles de compétences. Je précise que ces responsabilités sont partagées et je m'en explique. Le système éducatif tel qu'organisé actuellement revêt une évidente incohérence, chacun rejetant sur le niveau précédent les responsabilités du dysfonctionnement de son propre niveau, avec l'effet pervers que les titulaires de classes inférieures veulent à tout prix atteindre des objectifs supérieurs, dans le but d'éviter le jugement de leurs collègues de l'enseignement supérieur. Il importe donc d'assurer rapidement une véritable liaison entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, et pourquoi pas, la décréter. La conception de l'enseignement ne doit plus être basée sur le découpage entre niveaux. Une réforme renforcerait au contraire la cohésion entre l'enseignement et contribuerait certainement à diminuer largement le nombre de non-réussites.

Ensuite, il est impératif que les professeurs intègrent les réformes et cultivent une réelle volonté de les appliquer. Il est toutefois notable que l'autonomie des pouvoirs organisateurs et la volonté de certaines directions ralentissent le nécessaire changement de comportement, d'autant que la formation initiale des enseignants ne correspond plus toujours à l'évolution méthodologique, pédagogique ou didactique et que la formation continue fait souvent encore défaut. Une formation des chefs d'établissements à l'application des réformes serait sans doute la bienvenue, puisque l'étude démontre qu'ils se réfèrent trop peu à la pédagogie différenciée et à l'évaluation formative, parfois par manque de volonté, mais surtout en raison d'une mauvaise perception des buts poursuivis.

Enfin si de nombreux parents et enseignants n'ont retenu de la réforme que le non-redoublement dans le premier degré du secondaire, il est normal que les résultats ne répondent pas à l'attente. Certains enseignants ont parfaitement réussi leur changement de pédagogie, d'approche méthodologique et de perception de l'élève, et ce avec des moyens inchangés et sans réelle formation spécifique. Mais hélas, une majorité d'entre eux n'a perçu les socles de compétences que comme une base de niveau, alors qu'il faut les considérer comme un seuil à atteindre en s'inscrivant dans un souci d'égalité des chances, de cohérence et de qualité de l'enseignement, et ce en laissant les objectifs spécifiques à l'autonomie pédagogique. De même, la transversalité des compétences reste largement négligée car, si quelques enseignants l'ont bien assimilée, ils se heurtent souvent à l'incompréhension ou au manque de volonté de beaucoup de leurs collègues.

Je voudrais aussi dire un mot à propos des élèves. On constate fréquemment que les élèves qui réussissent y parviennent souvent par crainte, crainte séculaire de l'échec, crainte des parents, crainte de rater leurs études mais pas, comme ce serait normal, par motivation. Il reste, à mon sens, un gros travail psychologique à accomplir pour amener l'enfant à travailler et réussir par envie et souci du travail bien accompli et non par peur.

Je souhaite également que cette réforme du premier degré permette enfin une orientation positive de l'élève et non une orientation dictée par l'élimination.

En conclusion, je pense que toute réforme ne produit ses effets qu'après un certain temps de mise en place. Celle-ci ne fera sans doute pas exception mais constitue un pas supplémentaire important sur la voie vers une appréhension différente et différenciée des besoins de l'élève, vers une approche pédagogique personnalisée, vers une évaluation réellement formative, vers une verticalité et une transversalité des compétences mieux perçues et mieux acceptées, bref vers un enseignement mieux approprié encore aux acteurs du monde éducatif.

M. Pierre Hardy (Ecolo). — Monsieur le Président, monsieur le ministre, chers collègues, je tiens à exprimer ma satisfaction quant à l'évolution du débat depuis un an. Je pense que les choses ont changé, des études quantitatives ou qualitatives ont permis une meilleure analyse.

Un premier élément de satisfaction réside dans le fait que cette année complémentaire ne peut en aucun cas — on l'a souvent répété à cette tribune, car c'est un élément clé — constituer un redoublement de l'année antérieure. Nous restons donc bien dans l'esprit du décret-missions et la logique des socles et des cycles. Cette année complémentaire ne peut pas non plus redevenir un outil de coercition — et nous touchons là à l'éternel débat en matière de culture.

Elle n'est pas non plus uniquement centrée sur les cours de base. Elle comprend d'autres activités telles que notamment la méthode de travail. Comme nous le disions en commission, des enfants et des adolescents ne savent pas encore comment fonctionne leur mémoire. Ils n'ont pas de méthode de travail et ne savent pas comment étudier ou comprendre la matière, ni comment prendre le temps d'apprendre à se connaître pour suivre leur propre rythme. Cette année complémentaire sert donc à aborder ce type de questions et cette dynamique. Elle permet de faire une analyse de la situation et de prendre en compte les prérequis qui ne sont pas atteints. Il faut identifier ces prérequis et examiner quelle méthode utiliser pour les atteindre. Cette année complémentaire permet encore d'organiser des cours de gestion collective de projets. On constate donc que cette année peut être très riche.

Il y a aussi une réelle prise en compte de l'individualisation avec plan d'apprentissage, ciblage des difficultés et, comme je le disais tout à l'heure, analyse des pré-requis. Cela obligera donc le conseil de classe à bien se responsabiliser dans la démarche afin d'éviter les logiques de rélégalisations classiques. En ce sens, le conseil de guidance, qui paraît trop lourd pour certains, est une garantie de cette culture. Vous savez que, pour moi, l'aspect culturel est fondamental puisqu'il donne un sens à nos pratiques. Le conseil de guidance doit être la garantie culturelle que le décret que nous allons voter aujourd'hui sera respecté dans sa dynamique, son analyse et surtout le respect de l'esprit de la réforme.

Autre élément intéressant: cette année peut être mobile et souple: un élève de première A peut passer en année complémentaire; un élève de deuxième A peut aller en année complémentaire, voire même un élève de première A peut aller en année complémentaire et réussir son cycle en

deux ans. Il est donc important de prévoir une mobilité. Cet outil sera un élément important en termes de dynamique pédagogique.

Il est vrai qu'au niveau des heures NTPP, le débat n'est pas simple mais il faut faire des choix et être conscient que c'est au premier degré que les choses se jouent avec parfois une certaine lourdeur. Si nous voulons atteindre l'objectif, il faut donc recentrer les moyens.

La formation du personnel est aussi très importante. Après avoir entendu certains débats qui se sont tenus en conseil de classe, je constate que nombreux sont ceux qui veulent entrer dans ce type de projet. Les cinq demi-journées de formation complémentaire sont donc fondamentales pour ces personnes. Je pense qu'un appel à projet peut être lancé dans les écoles pour mobiliser le personnel sur ce type de projet.

En conclusion, cette année complémentaire doit apparaître comme un outil au service de la réforme, au service de la culture des cycles et des socles, afin de ne pas réinstaurer la peur de l'échec comme instrument d'une relation de pouvoir. Nous devons continuer inlassablement à lutter pied à pied contre les logiques de désaffiliation scolaire. En ce sens, le débat sur l'individualisation est fondamental mais n'oublions pas non plus de porter un regard sociologique sur la manière dont la désaffiliation scolaire survient. Ce n'est, bien sûr, pas notre propos aujourd'hui mais il serait intéressant que nous nous penchions sur cette question en commission de l'Education. Cette année complémentaire est une pièce de plus à mettre au puzzle de cet objectif.

M. Pierre Hazette, ministre de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement spécial. — Monsieur le Président, chers collègues, s'agissant de défendre une dernière fois le projet de réforme du premier degré, je viens à cette tribune sans certitude aucune que la réforme que je vais vous proposer produira pleinement les effets que j'en attends. Mais j'ai au moins la conviction que l'école est un lieu de travail. Ce concept se vérifie aussi bien dans le chef de la direction de l'école que dans le chef des professeurs et des éducateurs ou que dans le chef des élèves.

On l'a dit à cette tribune, il faudrait peut-être ouvrir les yeux des directions d'école sur certaines formes de pédagogie d'aujourd'hui, sans doute plus productives qu'une pédagogie traditionnelle et d'évoquer cette pédagogie différenciée bien nécessaire dans le contexte du premier degré.

Travail également dans le chef des enseignants et des éducateurs. Mais qui dit travail, dit méthode de travail et qui dit méthode de travail dit réflexion sur les manières de procéder. Par extension, la formation continue, la formation en cours de carrière apparaît, de plus en plus, comme une nécessité incontournable. Elle s'appliquera en tout cas à cette réforme du premier degré, parce que certains éléments qui viennent d'être apportés à la structure, au *modus operandi* du premier degré nécessiteront une adaptation, d'où les cinq demi-journées s'ajoutant aux deux journées de formation. C'est peut-être insuffisant, mais à travers cette disposition, je voudrais que l'on perçoive la volonté du Gouvernement d'ouvrir la porte à ces formations qui nous paraissent nécessaires.

Quant aux méthodes de travail dans une école, lieu de travail, le propos s'applique également aux élèves, me semble-t-il et c'est ce qui nous a guidés.

Lorsqu'un enfant entre en première année, il faut intervenir d'urgence si un problème se pose et, après avoir analysé en profondeur le fonctionnement du système existant, je ne crois pas que le système actuel, parce qu'il place

l'année complémentaire à la fin du premier degré, répond aux impératifs pédagogiques d'une intervention d'urgence lorsque l'erreur apparaît. D'où, madame Corbisier, cette pédagogie différenciée, à commencer dès le début de la première année, d'où aussi l'immense respect pour celles et ceux qui, depuis 1994, dans le cadre de la réforme proposée, ont adapté leur enseignement, ont pratiqué cette pédagogie différenciée et ont voulu rectifier les erreurs dès qu'elles se présentaient.

Je n'éprouve aucune difficulté à leur rendre hommage et je le fais bien volontiers. Je ne condamne absolument pas le travail qu'ils ont fait. Je veux simplement adapter la structure du premier degré à une intervention plus rapide en y intégrant la première et la deuxième année, ce moment fort de réadaptation, ce moment fort de remédiation qui devient superflu lorsqu'il s'insère après la deuxième année. C'est toute la philosophie d'une méthode de travail à acquérir dès le début de la première année de l'enseignement secondaire et à approfondir dans une année qui sera une année d'adaptation, si le besoin s'en fait sentir.

Pourquoi si tôt, demandiez-vous, madame Corbisier ? Certes, on peut se poser la question. En affaires, on peut remettre au lendemain ce qu'on peut faire le jour même. Mais je ne me complairai pas dans une dialectique simpliste. Voyez les chiffres, madame Corbisier, au niveau des attestations A, c'est-à-dire les reconnaissances de réussite au terme du degré :

- 1997/1998 : 76,1 % ;
- 1998/1999 : 74,1 %, soit une diminution de 2 % ;
- 1999/2000 : 72 %, soit une diminution de 2,1 %.

On peut effectivement rester indifférent à ces signaux formels, penser que ce bon vieil enseignement durera encore longtemps et remettre à d'autres le soin de corriger. Je ne pense pas que nous puissions en assumer la responsabilité. Nous l'avions d'ailleurs observé dès la négociation préalable à la mise en place de ce Gouvernement. Il fallait analyser le premier degré, nous l'avons fait. Les chiffres nous révèlent une évolution inquiétante à ce niveau.

Peut-être un autre jour, madame Corbisier, m'interpellerez-vous en me disant que les comparaisons internationales montrent que nous faisons moins bien que d'autres pays de l'OCDE en ce qui concerne l'enseignement secondaire. Vous me demanderez alors ce que le Gouvernement fait pour améliorer les choses. Mais vous m'aurez dit aujourd'hui que c'était trop tôt !

Pour moi, il y a urgence à agir. Je sais gré à la majorité d'avoir compris l'urgence de cette intervention et de nous avoir donné les moyens d'intervenir. Sans doute n'aurons-nous pas tous les moyens que nous aurions pu souhaiter pour une intervention efficace. Comme j'ai rappelé Pierre Hardy dans son rapport tout à l'heure, s'il est vrai que j'ai déploré de ne pas pouvoir mener cette réforme du premier degré en maintenant dans le troisième degré tous les moyens qui lui sont nécessaires, il est tout aussi vrai qu'en politique il faut faire des choix. Je répète que notre choix est de maintenir dans le premier degré les moyens institutionnellement fixés par le décret. C'est là que les moyens ont été fixés et c'est là qu'ils resteront. Nous verrons par la suite comment nous pourrions rendre au troisième degré les moyens qui lui seront nécessaires.

Je tiens toutefois à faire observer que dès le 1^{er} septembre, la réforme intervenant dans l'enseignement technique et professionnel avec l'adoption des profils de formation et la restructuration des options groupées nous permet d'envisager une moindre affectation du NTTP pour ce secteur. Dès lors, la situation n'est peut-être pas aussi

dramatique et inquiétante que vous voulez le dire, madame Corbisier.

J'en arrive au conseil de guidance. En donnant cette appellation à une réunion qui n'est finalement qu'un conseil de classe élargi, nous avons suivi le conseil des pédagogues. Ces derniers nous ont dit qu'il fallait donner une dimension nouvelle, un nouvel objectif au conseil de classe dans le suivi de cette réforme que nous apportons au premier degré. Je crois qu'ils ont raison. Le conseil de guidance n'est pas ce grand paquebot aux multiples hublots éclairés que vous avez voulu décrire. C'est en fait, le conseil de classe qui, à un moment de sa délibération, s'élargit à des professeurs venant du deuxième degré, par exemple, pour éclairer les collègues à propos des exigences propres à ce niveau et de la maîtrise nécessaire de compétences spécifiques à ce niveau. Ce n'est rien d'autre. Dans beaucoup d'écoles, vous le savez bien, les professeurs d'un conseil de classe de première année, par exemple, donnent également cours en deuxième année. Ce ne sera donc probablement pas un réel élargissement. Cela ne me paraît ni lourd ni impossible à manier. Il suffit simplement que le conseil de classe se transforme, à un moment donné, en conseil de guidance et la délibération se poursuit. Mais elle se poursuit avec un objectif que nous avons voulu fixer avec force, celui du suivi de l'élève, de son évolution, de l'enregistrement de ses difficultés et surtout de l'élaboration d'un plan de lutte contre les difficultés, les insuffisances qui pourraient être observées dans son évolution.

Madame Corbisier, lorsque vous traitez de cette réforme de 2001, vous semblez oublier que vous avez soutenu d'autres réformes peut-être moins bien préparées et moins bien analysées que celle qui vous est proposée aujourd'hui. Réfléchissez, je vous en prie, à cette observation. Si vous comparez mon cheminement pour arriver aujourd'hui avec ce projet de décret visant le premier degré avec celui qui a précédé, soit le décret de 1994 soit la confirmation, en 1997, que la troisième année se situerait nécessairement au terme du degré, vous devez me concéder qu'il y a eu une réflexion plus approfondie et une plus large préparation à cette réforme-ci que dans celles que j'ai évoquées tout à l'heure.

Je remercie M. Neven qui a bien souligné la nécessité d'une intervention en début du processus. Je remercie également M. Bayenet, son commentaire positif sur le décret s'ajoutant à son analyse très pertinente des échecs, évoquant la responsabilité de chacun des acteurs dans le processus de formation sans évacuer pour autant la responsabilité des élèves eux-mêmes chez lesquels, à raison de le dire, notre objectif sera d'entretenir de la première année jusqu'à la fin des humanités la motivation qui permet de se dépasser soi-même, d'atteindre un but sortant de la médiocrité.

Et je sais également gré à Pierre Hardy d'avoir insisté sur le fait qu'il ne s'agit pas de mettre en place un redoublement à l'identique de l'année antérieure. Il est important de souligner que nous sommes dans une formule de remédiation. C'est cette philosophie qui guide la réforme, avec pour objectif de donner à l'adolescent une méthode de travail qui puisse l'aider à travers son cursus scolaire.

Je crois que je vous propose, au nom du Gouvernement, une réforme sage du premier degré et je vous remercie de la soutenir. *(Applaudissements sur les bancs de la majorité.)*

Mme Anne-Marie Corbisier-Hagon (PSC).— Monsieur le Président, puisque le ministre m'a citée plusieurs fois dans sa réponse, je me dois de lui répondre.

Je voudrais tout d'abord souligner le fait que les critiques sur les enquêtes, sur la façon dont les questions ont été

posées n'ont pas trouvé de réponse. Vous me prenez à témoin, monsieur le ministre, en disant qu'une réforme n'a jamais été aussi longtemps et si bien préparée. Je vous ai quant à moi posé des questions sur la préparation, en critiquant celle-ci, et vous n'avez pas jugé utile de me répondre.

M. Pierre Hazette, ministre de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement spécial. — Nous en discutons depuis des mois en commission. M. Charlier a détaillé l'enquête point par point. Je ne vais pas y revenir maintenant. J'estime donc que je vous ai répondu. Et de toute façon, je ne vais pas recommencer l'enquête.

Mme Anne-Marie Corbisier-Hagon (PSC). — Cela n'empêche que les critiques sont là.

Vous avez beau rendre hommage à ceux qui, depuis 1994, ont fait preuve d'imagination et d'inventivité pour mettre en place des remédiations précoces ou des encadrements nouveaux, complémentaires, précoces, c'est-à-dire dès la première année. Mais le fait que toutes les énergies vont maintenant devoir se focaliser sur une année complémentaire va rendre impraticables toutes ces innovations.

M. Pierre Hazette, ministre de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement spécial. — La remédiation doit se faire dès le premier jour.

Mme Anne-Marie Corbisier-Hagon (PSC). — Vous me parlez des attestations A, qui sont en diminution. On ne me parle pas des diverses attestations B qui ont pu être distribuées et dans quel contexte. On ne me parle pas de l'évolution des élèves avant d'avoir reçu des attestations A, ni après qu'ils les ont reçues. Et cela parce qu'on n'a pas assez de recul à cet égard.

M. Pierre Hazette, ministre de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement spécial. — Madame Corbisier, lisez l'exposé des motifs.

Mme Anne-Marie Corbisier-Hagon (PSC). — Donc, à quoi est-ce dû ? Ce sont des chiffres. Cela pourrait être dû à beaucoup d'autres choses que ce que vous avancez.

Vous parlez du conseil de guidance, en disant que de toute façon, il n'y a pas de différence entre les professeurs de première et de seconde année. Mais je ne suis pas sûre que, dans les grands établissements, les professeurs de première et ceux de seconde année, cela revienne au même. Je ne suis pas sûre que lorsqu'on mettra ensemble dans un grand établissement les professeurs de première et de seconde année, ils seront à même de suivre un élève en difficulté avec toute la maîtrise et toute la précision voulues.

Je ne vois donc pas ce qu'apportera ce grand mammoth qu'on nous présente.

Dernier élément : vous dites qu'on ne remet pas au lendemain ce que l'on peut faire le jour même. Mais quand il gèle, monsieur le ministre, même si on a le temps de semer, on ne le fait pas.

Il ne me revient pas de soutenir une réforme dont l'auteur lui-même n'est pas certain des effets.

M. Pierre Hazette, ministre de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement spécial. — Vous n'avez pas encore convaincu votre groupe !

M. le Président. — Plus personne de demandant la parole, la discussion générale est close.

Examen et vote des articles

M. le Président. — Nous passons à l'examen des articles du projet de décret. Je vous propose de prendre comme base de discussion le texte tel qu'adopté par la commission.

Article premier. Au sens du présent décret, il faut entendre par :

1^o année complémentaire: année qui prend en compte les besoins spécifiques de l'élève, notamment son rythme d'apprentissage personnel, et qui vise à lui permettre de combler les lacunes constatées, d'acquérir des stratégies d'apprentissage plus efficaces tout en continuant à développer les compétences pour lesquelles aucune lacune n'est constatée.

L'année complémentaire ne peut en aucun cas constituer un redoublement de l'année antérieure.

2^o conseil de guidance: conseil présidé par le chef d'établissement, réunissant les membres du conseil de classe concerné et un représentant au moins de chacun des autres conseils de classe du premier degré. Le CPMS compétent peut, de plein droit, y participer.

— Adopté.

Art. 2. Le Conseil de guidance se réunit au minimum trois fois par année scolaire, au début de l'année scolaire, avant le 15 janvier et au début du 3^e trimestre, afin d'établir, sur la base du rapport du Conseil de classe, pour chaque élève du premier degré, le rapport qui comprend l'état de maîtrise des socles de compétences, de diagnostiquer les difficultés spécifiques et, le cas échéant, de proposer les remédiations appropriées. Il informe régulièrement l'élève, ses parents ou la personne investie de l'autorité parentale de ses avis.

Lorsque les conclusions du Conseil de guidance du début de troisième trimestre montrent que l'élève rencontre de graves difficultés d'apprentissage, le président du Conseil de guidance ou son représentant invite l'élève et ses parents ou la personne investie de l'autorité parentale à un entretien portant sur les remédiations à envisager.

— Adopté.

Art. 3. Le plan d'apprentissage de l'année complémentaire est déterminé individuellement pour chaque élève par le Conseil de guidance. Il est présenté à l'élève et à ses parents ou à la personne investie de l'autorité parentale lors d'un entretien entre ceux-ci, le chef d'établissement ou son représentant et éventuellement un membre du CPMS avant le début de l'année complémentaire.

Le Conseil de guidance peut revoir et adapter régulièrement ce plan d'apprentissage en fonction de l'évolution de l'élève. Celui-ci et ses parents ou la personne investie de l'autorité parentale en sont immédiatement informés.

— Adopté.

Art. 4. Le Conseil de classe délivre à chaque élève ayant suivi la première année A de l'enseignement secondaire, un rapport de compétences qui motive, le cas échéant :

1^o soit le passage en deuxième année commune;

2° soit la décision d'orientation vers une année complémentaire.

La décision mentionnée à l'alinéa 1^{er}, 2°, peut faire l'objet d'un recours selon la procédure prévue au chapitre X du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. Dans ce cas, le conseil de recours ne peut remplacer cette décision que par l'autorisation du passage en deuxième année commune.

— Adopté.

Art. 5. Le Conseil de classe délivre à chaque élève ayant suivi la deuxième année commune de l'enseignement secondaire, un rapport de compétences qui motive, le cas échéant :

1° soit la délivrance d'une attestation de réussite du premier degré de l'enseignement secondaire;

2° soit la décision d'orientation vers une année complémentaire s'il n'a accompli que deux années dans l'enseignement secondaire.

La décision mentionnée à l'alinéa 1^{er}, 2°, peut faire l'objet d'un recours selon la procédure prévue au chapitre X du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

— Adopté.

Art. 6. Sur proposition du Conseil de classe et avis favorable du Conseil de guidance, après avoir reçu l'avis du CPMS et moyennant l'accord des parents ou de la personne investie de l'autorité parentale, un élève inscrit dans l'année complémentaire prévue à l'article 4, alinéa 1^{er}, 2°, peut être transféré vers la deuxième année commune avant le 15 janvier de l'année scolaire.

Dans ce cas, le Conseil de guidance détermine les modalités d'aide et de soutien pédagogique dont l'élève bénéficie durant l'année scolaire en cours.

— Adopté.

Art. 7. Sur proposition du Conseil de classe et avis favorable du Conseil de guidance, après avoir reçu l'avis du CPMS et moyennant l'accord des parents ou de la personne investie de l'autorité parentale, un élève inscrit dans la deuxième année commune peut être transféré vers l'année complémentaire prévue à l'article 4, alinéa 1^{er}, 2°, avant le 15 janvier de l'année scolaire.

Dans ce cas, le Conseil de guidance détermine les modalités d'aide et de soutien pédagogique dont l'élève bénéficie durant l'année scolaire en cours.

— Adopté.

Art. 8. Le Conseil de classe délivre à chaque élève ayant suivi l'année complémentaire prévue à l'article 4, alinéa 1^{er}, 2°, un rapport de compétences accompagné :

1° soit d'une attestation de fréquentation permettant le passage en deuxième année commune;

2° soit d'une attestation de réussite du premier degré de l'enseignement secondaire.

La décision mentionnée à l'alinéa 1^{er}, 1°, peut faire l'objet d'un recours selon la procédure prévue au chapitre X du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions

prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

Le Conseil de classe délivre à chaque élève ayant suivi l'année complémentaire prévue à l'article 5, alinéa 1^{er}, 2°, un rapport de compétences accompagné d'une attestation de réussite du premier degré de l'enseignement secondaire.

— Adopté.

Art. 9. L'article 20, § 1^{er}, alinéa 1^{er}, du décret du 29 juillet 1992 portant organisation de l'enseignement secondaire de plein exercice, tel que modifié par les décrets du 21 décembre 1992, du 22 décembre 1994, du 2 avril 1996 et du 25 juillet 1996 et complété par le décret du 24 juillet 1997, est remplacé par la disposition suivante :

« § 1^{er}. Les transferts de périodes-professeurs attribués au premier degré de type I ou aux deux premières années de l'Enseignement secondaire de type II vers les autres degrés sont interdits.

Toutefois, le Gouvernement peut autoriser un transfert de périodes-professeurs de 5% maximum :

1° soit si le nombre d'élèves inscrits dans le premier degré au 1^{er} octobre de l'année scolaire est inférieur de 5% minimum au nombre d'élèves du premier degré pris en considération pour fixer le nombre de périodes-professeurs conformément à l'article 22, § 1^{er};

2° soit si chacune des classes ne comporte pas plus de 24 élèves et si la remédiation est organisée au profit des élèves du 1^{er} degré conformément aux dispositions du présent décret. »

— Adopté.

Art. 10. A l'article 73, 13°, du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, les mots « la troisième année complémentaire du premier degré » sont remplacés par les mots « le parcours en trois ans du premier degré de l'enseignement secondaire ».

— Adopté.

Art. 11. Dans l'article 80, § 1^{er}, du même décret, modifié par les décrets du 8 février 1999 et du 5 juillet 2000, l'alinéa suivant est inséré entre les alinéas 1^{er} et 2 : « Toutefois, sauf circonstances exceptionnelles reconnues comme telles par le ministre, les établissements de la Communauté française ne sont pas tenus d'inscrire, au sein du premier degré comprenant la deuxième année commune, un élève issu d'un autre établissement d'enseignement secondaire qui :

1° soit est orienté vers une année complémentaire à la fin de la première année;

2° soit n'a pas terminé avec fruit la deuxième année commune. »

— Adopté.

Art. 12. L'article 10, alinéa 1^{er}, de la loi du 19 juillet 1971 relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire, abrogé par le décret du 27 octobre 1994 et rétabli par le décret du 13 juillet 1998, est complété comme suit :

« A condition que des activités à caractère socio-culturel et pédagogique soient organisées pour les élèves concernés, les cours peuvent être suspendus durant 5 demi-

jours supplémentaires pour permettre aux membres de l'équipe éducative du premier degré de participer à 5 demi-journées de concertation consacrée à la guidance et de suivre des formations centrées sur la pédagogie par compétences, l'évaluation formative, la pédagogie différenciée, les méthodes et les structures de soutien pédagogique et de remédiation.»

— Adopté.

Art. 13. Le présent décret entre en vigueur le 1^{er} septembre 2001, à l'exception de l'article 9 qui entre en vigueur le 1^{er} septembre 2002.

— Adopté.

M. le Président. — Il sera procédé au vote sur l'ensemble du projet de décret demain à partir de 15 h 30.

PROJET DE DECRET RELATIF A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN ALTERNANCE

Discussion générale

M. le Président. — L'ordre du jour appelle la discussion générale du projet de décret.

La discussion générale est ouverte.

La parole est à M. Smits, rapporteur.

M. Philippe Smits, rapporteur. — Monsieur le Président, monsieur le ministre, mesdames les ministres, chers collègues, je tâcherai d'être bref. J'ai vu, en effet, qu'une modification du règlement était proposée, demandant que les rapporteurs soient synthétiques et ne dépassent pas les quinze minutes de parole. Je me montrerai donc concret et assez bref.

Votre commission de l'Éducation a examiné ce projet au cours de ses réunions des 21 et 25 juin 2001.

Le ministre nous a rappelé qu'en examinant ce projet de décret, le Parlement reprend un débat qui remonte déjà à une vingtaine d'années — à 1983 plus précisément — lorsque la loi a prolongé à l'unanimité — faut-il le dire ? — l'obligation scolaire jusqu'à 15 ans pour l'enseignement de plein exercice et jusqu'à 18 ans pour ce qui concerne le temps partiel, dans lequel l'élève peut s'inscrire à partir de 15 ou 16 ans.

Le projet qui nous est soumis aujourd'hui se propose de donner une véritable orientation, une véritable existence et une véritable reconnaissance aux Centres d'éducation et de formation en alternance (CEFA).

Le ministre nous rappelle que ces CEFA sont nés en 1991. Depuis cette date, le Gouvernement devait encore apporter des précisions et surtout une reconnaissance à ces formations organisées en alternant et en organisant le temps de présence à l'école et le temps de présence en entreprise.

Le ministre a souligné la volonté du Gouvernement de garder dans les CEFA un espace de resocialisation et de réintégration pour les élèves qui sont mal à l'aise dans l'enseignement secondaire de plein exercice.

M. Neven — et vous verrez que les acteurs du décret que nous venons de discuter sont à peu près les mêmes que ceux du présent décret — nous a rappelé pour sa part que les CEFA trouvent leur source dans la prolongation de l'en-

seignement obligatoire, en 1983, puisqu'il était apparu immédiatement que tous les élèves n'étaient pas aptes à recevoir un enseignement trop théorique.

Il nous a rappelé que, de son point de vue, à l'époque, il s'agissait d'une conception quelque peu restrictive et qu'il y a donc lieu, comme le ministre l'avait d'ailleurs souligné, de faire en sorte que ces trois années soient utilisées de manière positive, pas exclusivement comme un espace de resocialisation mais aussi comme un espace de formation.

Les CEFA, nous dit M. Neven, ne sont pas et ne deviendront pas autonomes. En effet, ils dépendent d'un établissement d'enseignement secondaire, appelé l'établissement siège. De plus, ils doivent être communs à plusieurs établissements coopérants et même de réseaux différents. M. Neven a mis l'accent sur ce point qui lui paraît très positif, notamment parce que cela permet d'éviter une concurrence qui ne peut être que stérile et regrettable.

En ce qui concerne la structure, je vous rappelle que, dans ce projet de décret, le conseil de direction remplace le collège de direction. Ce conseil est composé des chefs d'établissements, des coordonnateurs de CEFA mais aussi des chefs d'établissements coopérants. Son rôle — tout le monde l'a souligné — est important, puisqu'il sera entre autres chargé de l'affectation des périodes-professeurs.

M. Neven a conclu son intervention en disant que l'alternance fonctionne bien lorsque l'offre d'emploi est soutenue, comme dans l'économie allemande ou en Communauté germanophone.

M. Dupont, pour sa part — autre intervenant de marque —, souligne que notre enseignement technique et professionnel est performant. En effet, nombre de nos élèves trouvent rapidement de l'emploi au terme du parcours technique ou professionnel et sont parfois même engagés avant la fin de leurs études. Il a souligné le fondement de son propos, à savoir que l'alternance constitue une possibilité complémentaire mais qu'elle ne peut se substituer à toutes les autres possibilités. Il développera très certainement son point de vue; je ne m'y étendrai donc pas ici.

M. Hardy, quant à lui, se félicite que, d'une logique d'enseignement à horaire réduit, on passe à une logique d'enseignement en alternance. En effet, à l'origine, l'enseignement à horaire réduit était considéré comme un moyen de sortir les jeunes en difficulté de l'enseignement classique. Les enseignants étaient trop livrés à eux-mêmes et cherchaient à construire dans une culture positive cet enseignement en alternance que le ministre propose aujourd'hui.

Voilà donc trois groupes qui se sont réjouis de l'ensemble de ce projet de décret. Le ministre a longuement répondu à ces intervenants et sur 5 700 jeunes, nous a-t-il dit, quelques dizaines seulement réussissent à accéder à l'enseignement supérieur. Question fondamentale que chacun s'était posée : doit-on en conclure que ces jeunes ne réussissent pas après leur passage en CEFA ? Au contraire, il ne faut pas formaliser le concept de réussite à la seule inscription ou réussite dans le supérieur. De très nombreux jeunes issus d'un CEFA trouvent à s'insérer dans la vie économique et sociale et là se trouve l'objectif premier et donc la vraie réussite de l'enseignement en alternance.

Dans les répliques, M. Charlier, qui s'était beaucoup exprimé, a souligné qu'il est primordial que les jeunes accèdent par l'alternance à une qualification de même niveau. Toutefois, il insiste sur le nécessaire maintien de la mission sociale du CEFA pour accueillir les jeunes qui ont besoin d'une réelle resocialisation. M. Charlier s'insurge à nouveau contre la volonté de certains de régionaliser l'enseignement en alternance. Il rappelle l'opposition farouche

de son groupe à toute tentative de régionalisation, même larvée.

Je pense que tous les groupes ont confirmé cette théorie et que personne ne souhaitait aller vers une régionalisation, fût-elle larvée.

Enfin, M. Charlier a réclamé qu'un débat soit envisagé afin de permettre que des experts du privé puissent se consacrer, même en partie, à l'enseignement en alternance.

Une vingtaine d'amendements ont été déposés. La plupart des amendements ont été rejetés par onze voix contre deux, majorité contre opposition. La plupart des articles ont été adoptés par onze voix pour et deux abstentions, celles de l'opposition. L'ensemble du projet de décret, tel qu'amendé par la majorité, a été voté par onze voix et deux abstentions.

Enfin, M. Charlier a justifié l'abstention de son groupe politique. Il nous a dit qu'il a tenté, par les amendements qu'il a déposés, de montrer que l'enseignement en alternance devait réellement constituer une voie équivalente à l'enseignement secondaire de plein exercice. Il déplore que la majorité n'ait pris en compte aucun des amendements de son groupe alors que celui-ci, par contre, a voté les amendements de la majorité. M. Charlier a tenu à souligner — et c'est important — que son groupe partage les objectifs visant à faire de l'enseignement en alternance une voie équivalente à l'enseignement secondaire de plein exercice et, a-t-il conclu, si la majorité avait posé un geste de correction en acceptant l'un ou l'autre amendement, son groupe aurait pu se joindre à elle lors du vote.

Mme Anne-Marie Corbisier-Hagon (PSC). — Monsieur le Président, j'ai un problème. M. Smits a repris les dires de M. Charlier dans la réplique au ministre et dans la justification du vote du groupe, mais, dans le rapport, les interventions de M. Charlier dans la discussion générale ne sont pas reprises. Le rapport qui nous est soumis aujourd'hui, et pour lequel nous avions fait confiance au rapporteur, est donc un rapport tronqué. Nous nous trouvons dans une situation où, dans le rapport présenté, le ministre répond à quelqu'un dont on ne rapporte pas les paroles.

Monsieur le Président, j'estime que cela pose problème et je voudrais des éclaircissements avant de poursuivre les débats. Il me semble en effet qu'il y a dérive quant au rapport. Dorénavant, nous pourrions demander chaque fois la relecture du rapport. Il y a un problème de fond et je ne peux pas admettre que l'on poursuive les débats avant d'avoir obtenu une réponse à ce problème.

M. Philippe Smits (PRL-FDF-MCC). — Monsieur le Président, j'avoue que je me suis fait la même réflexion. En effet, au moment où j'ai construit ma synthèse, j'ai trouvé dans la réplique les propos de M. Charlier. Mon souvenir et dans mes notes, celui-ci s'était exprimé assez longuement au moment de la discussion. Dans le rapport imprimé, je n'ai pas retrouvé mention des propos de M. Charlier. Je ne me souviens pas si les fax qui m'ont été soumis avant l'édition du rapport comportaient ou non les propos de M. Charlier, mais en relisant ces fax, je n'ai pas eu le sentiment qu'il y avait une omission.

Nous avons dû travailler assez vite et, généralement, le secrétariat de la commission de l'Enseignement est particulièrement précis et performant. J'ai cité les propos de M. Charlier dans la réplique car je ne les avais pas vus dans le rapport global. Je constate effectivement que les propos de M. Charlier manquent au niveau de la rédaction du rapport.

Je suggère, monsieur le Président, puisqu'il avait été fait confiance au Président et au rapporteur, que nous ayons l'habitude de revoir le rapport écrit final avec les services en nous aidant des bandes enregistrées pour que les propos de chacun y soient bien repris.

M. le Président. — Je n'y vois pas d'inconvénient, mais je dois demander l'avis des présidents de groupe.

Mme Anne-Marie Corbisier-Hagon (PSC). — Je trouve qu'un rapporteur doit, avant de faire imprimer un rapport, savoir ce que celui-ci contient, savoir qui est cité et qui ne l'est pas. Le rapporteur est présent pendant toute la durée de la commission et il doit donc savoir ce qui a été dit. Je ne peux donc admettre que ce soit la veille, en préparant le rapport oral, qu'on constate qu'il manque un morceau.

Et le rapporteur ne le signale même pas en séance publique! Il laisse passer les choses ainsi. Le ministre a l'air tout à fait ridicule puisqu'il répond à quelqu'un qui ne lui parle pas.

M. le Président. — Si les présidents de groupe sont d'accord, il est possible de faire un addendum au rapport.

M. Philippe Smits (PRL-FDF-MCC). — Les rapporteurs travaillent sur base des fax qui leur sont envoyés par les services. Nous avons reçu le rapport écrit bien après les fax sur lesquels je me suis basé pour travailler. Mais j'ai le sentiment que, dans les fax que j'ai reçus et approuvés, l'ensemble des intervenants s'exprimaient. C'est aujourd'hui, dans le texte définitif, que je n'ai pas retrouvé leurs propos.

Mme Anne-Marie Corbisier-Hagon (PSC). — On a reçu le texte définitif la semaine dernière et, que je sache, le corrigendum, cela existe!

M. Pierre Hazette, ministre de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement spécial. — Il y a incontestablement eu un problème technique en commission, monsieur le Président. Tout ce qui a été dit n'a pas été enregistré et, pour ma part, j'ai dû refaire par écrit mon intervention alors qu'elle était censée être enregistrée. Je suppose que ce qui m'est arrivé est arrivé à d'autres aussi. C'est un problème plus technique que politique.

M. Philippe Fontaine (PRL-FDF-MCC). — Je puis vous confirmer, monsieur le Président, qu'il y a eu certains problèmes au niveau de l'enregistrement des travaux de la commission.

M. le Président. — Compte tenu des éléments que vous portez à ma connaissance, je propose que l'on fasse un addendum au rapport et que Mme Corbisier ou M. Charlier puisse apporter les éléments nécessaires à cette fin. Je ne vois pas d'autre solution.

Mme Anne-Marie Corbisier-Hagon (PSC). — Qu'on ne reproche pas à l'opposition de demander une relecture du rapport. Et à l'avenir, nous la demanderons chaque fois!

M. Pierre Hazette, ministre de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement spécial. — C'est son droit, madame Corbisier, on n'a pas à le lui reprocher. Je l'ai utilisé souvent. Je le faisais quand j'étais à votre place.

Mme Anne-Marie Corbisier-Hagon (PSC). — Monsieur le ministre, dans votre exposé en commission, vous avez estimé que le projet dont nous discutons permet d'établir une réelle reconnaissance du fait qu'un accès à la connaissance ne se fait pas exclusivement par les voies abstraites et que le contact avec le concret peut être également une ouverture vers celle-ci.

M. Pierre Hazette, ministre de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement spécial. — Je persiste et signe!

Mme Anne-Marie Corbisier-Hagon (PSC). — Je l'espère car j'étais d'accord! J'ajouterai que si l'on admet que la formation en alternance est une véritable voie de qualification et d'insertion professionnelle, si on considère que cette voie peut être source d'une motivation nouvelle pour un jeune, il faut alors admettre la nécessité de dynamiser cette formation et c'est, je pense, le but poursuivi.

Je formulerais toutefois une remarque, je pense en effet que nous devons toujours garder à l'esprit que l'école, par rapport aux autres formateurs, a un objectif majeur, celui de la formation de la personne dans sa globalité. Former et éduquer le jeune dans l'ensemble de ses composantes est essentiel si l'on veut que la personne joue dans la société son rôle épanoui et complet. Et je voudrais donc insister sur quelques dérives possibles et sur l'importance de prévoir des balises, ce dont nous étions d'ailleurs convenus en commission. Cela répondra sans doute à certaines inquiétudes qui sont apparues ces derniers jours.

Quelle est la première dérive à laquelle il faut être attentif et qui mérite que l'on place des balises importantes? Comme le disait M. Dupont, l'alternance ne peut « happer » les filières technique et professionnelle.

Dans de nombreux domaines, ces filières sont de haut niveau et il est de notre devoir de ne pas les casser. Au contraire, nous devons les renforcer. L'alternance est, dans ce cas, une possibilité complémentaire qui convient certainement mieux à des jeunes qui sont en décrochage.

Deuxième dérive à laquelle nous devons être attentifs, l'alternance ne doit pas être l'occasion de privatiser la formation des jeunes. Cet enseignement en alternance ne peut en aucun cas devenir — je ne sais plus qui a utilisé ce terme — une « succursale d'entreprise », ...

M. Pierre Hazette, ministre de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement spécial. — C'est moi qui ai répondu cela à M. Charlier.

Mme Anne-Marie Corbisier-Hagon (PSC). — ... même si la meilleure collaboration école-entreprise doit s'installer.

La formation générale doit rester à l'école.

C'est pour cette raison que nous verrions d'un très mauvais œil la régionalisation de cette forme d'enseignement et des filières qualifiantes.

Malgré cet attrait nouveau pour les CEFA, il est essentiel de maintenir la mission sociale du CEFA pour accueillir les jeunes qui ont besoin d'une réelle « resocialisation ».

Dans cette optique, nous estimons que les limites d'âge fixées sont pénalisantes pour les jeunes qui ont eu un parcours difficile et pour qui les CEFA représentent une nouvelle et peut-être dernière chance d'intégration professionnelle et sociale.

Je peux citer, à titre d'exemple, un jeune sortant du plein exercice à plus de 21 ans et qui veut faire une septième en alternance.

Cela ne lui sera plus permis.

A l'opposé, je peux citer aussi le décret qui s'adresse aux jeunes à partir de 14 ans lorsque les textes législatifs définissent l'obligation scolaire à temps plein jusqu'à 15 ans accomplis.

M. Pierre Hazette, ministre de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement spécial. — Donc, l'alternance ne peut trouver son origine que lorsque l'adolescent a 15 ans. Pas avant.

Vous parlez de 14 ans, je dois donc réagir tout de suite.

Mme Anne-Marie Corbisier-Hagon (PSC). — Le texte dit « le deuxième cycle ».

M. Pierre Hazette, ministre de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement spécial. — Nous n'avons pas changé l'article premier de la loi du 29 juin 1983 fondant l'obligation scolaire à temps plein jusqu'à 15 ans. Que les choses soient bien claires!

Mme Anne-Marie Corbisier-Hagon (PSC). — Vous dites bien qu'il n'est pas question de déroger à la loi de 1983.

Je suis très heureuse que vous apportiez cette précision parce qu'il est exact que l'on peut avoir 14 ans dans le deuxième cycle.

M. Pierre Hazette, ministre de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement spécial. — Cela figure dans le rapport.

Mme Anne-Marie Corbisier-Hagon (PSC). — Je ne l'ai pas vu. J'étais tellement fâchée de ne pas y avoir lu les interventions de M. Charlier que j'ai fermé ce rapport de rage.

Enfin, après cet enseignement en alternance qui couvre le secondaire, il conviendrait peut-être d'assurer un continuum pédagogique et penser à un enseignement supérieur en alternance; un autre groupe s'est d'ailleurs également exprimé dans ce sens.

Je ne sais plus si vous faisiez partie de notre délégation quand nous avons rencontré les deux assemblées avec lesquelles nous avons des relations bilatérales, le Val d'Aoste et le Jura Suisse, et où nous avons discuté de toute la formation en alternance et de cette existence en Suisse de deux filières: l'une, jusqu'au supérieur y compris, l'alternance et une autre académique avec, en finale, des diplômés et des qualifications parallèles. Je pense que nous ne pourrions pas faire l'économie de ce débat. Peut-être pourrions-nous charger un parlementaire de faire un rapport à ce sujet. Nous pourrions en parler en conférence des présidents, monsieur le Président, à moins que M. Dupuis ne prépare déjà le sujet, ce dont je me réjouis. J'avoue que je n'aurais pas prévu cette réflexion.

Mme Françoise Dupuis, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. — Je ne l'avais pas prévue non plus. Je vous demande donc de me laisser le temps jusqu'à la rentrée.

Mme Anne-Marie Corbisier-Hagon (PSC). — En commission, nous avons introduit seize amendements, non pour amuser la galerie — les amendements à virgules et à répétition de chiffres ne m'amusaient pas du tout! — mais pour préciser et améliorer le texte. Or, vous êtes systématiquement opposé à chacun d'eux.

M. Pierre Hazette, ministre de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement spécial. — Pas systématiquement! Cela ne tient pas du système.

Mme Anne-Marie Corbisier-Hagon (PSC). — Si cela ne tient pas du système, nous avons pourtant eu l'impression que vous étiez systématiquement opposé à tous, à l'exception d'un seul, que votre majorité ce qui n'aurait sûrement pas dû l'être, l'article 46. J'y reviendrai dans la défense des amendements, car nous allons en déposer. Et je les défendrai un à un, raison pour laquelle ma présente intervention sera assez brève.

Je sais que, dans de nombreux milieux, y compris les plus inattendus, plusieurs amendements ont été estimés positifs.

M. Charlier a justifié notre abstention par le fait que la majorité n'avait pas marqué de geste par rapport aux efforts de précision ou d'amélioration que nous avions faits en déposant des amendements. Nous verrons, après avoir défendu les amendements que nous avons déposés, si la majorité persiste et signe dans sa volonté de s'écouter qu'elle-même.

M. Marcel Neven (PRL-FDF-MCC). — L'enseignement en alternance est, indiscutablement, l'une des formes les plus récentes de l'enseignement. Il est encore en plein devenir et suscite des débats passionnés. Il n'a pas encore trouvé totalement sa place dans notre système éducatif. Il est d'ailleurs parfois mal connu, voire ignoré, du grand public.

Il est toujours dans une phase de construction. Il est d'ailleurs loin d'être toujours couronné de succès et il est normal que le Gouvernement tente d'en améliorer l'efficacité en proposant au Parlement des modifications importantes de ses modes de fonctionnement.

Il trouve chez nous son origine dans la prolongation de l'enseignement obligatoire de 1983 : très vite, on a constaté en effet que tous les étudiants n'étaient pas prédisposés à recevoir l'enseignement dans le cadre trop statique, pour certains, de l'école, particulièrement au-delà de l'âge de quatorze ans qui fut très longtemps l'âge limite de la scolarité. L'enseignement à horaire réduit — c'est le nom qu'il reçut à l'époque — répondait à cette constatation dans le cadre de la prolongation de l'obligation scolaire à temps partiel.

Le décret-missions modifia cependant les conceptions en admettant une équivalence entre l'enseignement secondaire de plein exercice et l'enseignement secondaire en alternance.

Néanmoins, pour diverses raisons, les résultats sont restés peu satisfaisants. Le mérite du décret en discussion aujourd'hui réside dans la volonté de son auteur de vouloir accomplir un pas supplémentaire pour concrétiser les bonnes intentions du décret-missions.

Il précise que l'enseignement secondaire de formation en alternance est une variante au sein de l'enseignement secondaire. Ce n'est plus un enseignement à horaire réduit, expression péjorative s'il en est, d'où la modification de l'intitulé du décret du 3 juillet 1991; il s'agit de l'article 1^{er} où les mots « enseignement à horaire réduit » sont remplacés par les mots « enseignement secondaire en alternance ». Il y a là plus qu'un symbole: il s'agit véritablement d'un programme.

Je voudrais souligner deux objectifs de ce décret qui me paraissent essentiels. L'intention est à la fois de simplifier et rendre la filière plus opérationnelle. En outre, ce projet est

réaliste. Aussi, distingue-t-il deux formes d'alternance: l'une qui permet d'acquérir les mêmes certificats et qualifications que l'enseignement de plein exercice et l'autre, moins ambitieuse, qui confère des qualifications moins élevées. Cependant, la souplesse est aussi un des mérites du projet de décret: des mécanismes permettent le passage d'une forme à l'autre.

Je tiens encore à souligner que la délivrance des titres de compétences est le fruit du parcours dans l'enseignement mais est également acquise dans d'autres cadres de la formation, qu'il s'agisse de l'enseignement de promotion sociale ou des formations acquises grâce à d'autres opérateurs, tels que le Forem, l'Orbem ou l'Institut de formation des petites et moyennes entreprises.

Je voudrais encore relever quelques autres motifs de satisfaction. Les CEFA ne sont pas autonomes mais restent ancrés dans l'école, preuve s'il en est que l'alternance est bien une variante de l'enseignement ordinaire. Ils dépendent donc d'un établissement siège commun à plusieurs autres établissements et, la chose doit être soulignée, les établissements peuvent être de réseaux différents afin d'éviter une concurrence regrettable et stérile.

La structure a été renforcée par la création, comme il a été rappelé en commission, du conseil de direction et du conseil zonal intercaractères en alternance. Cet organe est capital. Il trouve sa source dans le décret du 27 octobre 1994 organisant la concertation pour l'enseignement secondaire. Celui-ci a créé la notion de concertation entre les enseignements de caractère différent qui a assurément permis à l'éducation, pour une fois constituée de partenaires non émetteurs, de se présenter unie face au monde des entreprises dans le cadre de la commission communautaire des professions et des qualifications.

Voilà donc un décret qui probablement ne sera pas accueilli par une satisfaction unanime. Il en est souvent ainsi lorsque l'on prend des initiatives pour aller de l'avant.

Pour notre part, nous ne pouvons que féliciter le ministre pour sa volonté de progrès dans un domaine difficile. Mais si la route reste longue, que de chemin parcouru depuis 1983!

M. Christian Dupont (PS). — Monsieur le Président, madame et messieurs les ministres, chers collègues, le projet de décret relatif à l'enseignement secondaire en alternance dont nous avons à débattre aujourd'hui est un projet important et difficile.

Important parce qu'il réglera désormais la vie et le fonctionnement d'une forme d'enseignement qui a sa place, son importance, sa nécessité pour un certain nombre de nos élèves.

Difficile, parce qu'il pose inévitablement, et parfois de manière forte, une série de questions: celles de la formation, des filières de régulation, des rapports entre l'école et l'entreprise, de la concurrence entre l'alternance et l'enseignement de plein exercice, qu'il soit technique ou professionnel, pour n'en citer que quelques-unes.

Il posait aussi pour nous l'âge du premier contact avec le monde de l'entreprise, mais nous sommes rassurés sur ce point. On n'entrera pas en entreprise avant la fin de l'obligation scolaire à temps plein, soit avant quinze ans.

Commençons par dire que l'enseignement secondaire en alternance a sa place dans notre système éducatif. Il convient à un certain nombre de jeunes qui n'ont pas trouvé leur place dans l'enseignement de plein exercice ou — car les torts sont au moins éminemment partagés — qui ont été rejetés par celui-ci selon un système de filtres successifs qui fait que, trop souvent, nos écoles organisent elles-mêmes

