

PARLEMENT
DE LA
COMMUNAUTE FRANÇAISE

Session 2000-2001

6 DECEMBRE 2000

PROJET DE DECRET

DEFINISSANT LA FORMATION INITIALE DES INSTITUTEURS ET DES REGENTS (1)

RAPPORT

PRESENTE AU NOM DE LA COMMISSION
DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
PAR M. **HENRY**

(1) Voir Doc. n° 109 (2000-2001), n° 1.

MESDAMES, MESSIEURS,

Votre commission de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique a examiné au cours de ses réunions des 13 novembre, 14 novembre et 6 décembre 2000 (1) le projet de décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents.

I. PROCEDURE

Mme Corbisier-Hagon se demande exactement quelles sont les volontés de la commission. Si elle entend bien le Président affirmer que la commission prendra le temps nécessaire pour examiner ce projet de décret, elle reste néanmoins perplexe à la lecture de la convocation du mardi 14 novembre, observant que la réunion sera éventuellement prolongée, ce qui sous-entend que la majorité compte boucler l'examen de ce projet de décret dans les plus brefs délais. Mme Corbisier-Hagon se dit surprise d'autant plus qu'il avait été convenu lors de la dernière réunion de cette commission que l'après-midi du lundi 13 novembre servirait à fixer le calendrier de nos travaux.

M. le Président tient à rassurer Mme Corbisier-Hagon. La journée ou du moins l'après-midi du lundi sera consacrée à entendre l'exposé de Mme la ministre et faire un premier tour de table dans le cadre de la discussion générale. En fonction de l'avancement des travaux en fin de journée le mardi, nous verrons s'il y a lieu ou non de convoquer une prochaine réunion.

II. EXPOSE INTRODUCTIF DE MME LA MINISTRE, MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Un des axes essentiels de la déclaration de politique communautaire, en matière d'ensei-

gnement, concerne la formation des enseignants. Elle prévoit que le Gouvernement l'inscrive pleinement dans la logique des objectifs généraux fixés par le décret « Missions ». C'est donc là que le projet de décret trouve son origine.

Mme la ministre a voulu s'atteler immédiatement au traitement de ce dossier, dès le début de la législature, pour s'associer au lancement de la nouvelle formation et en suivre la mise en place pendant les trois premières années de son déroulement.

En mars dernier, Mme la ministre rendait public un projet de revalorisation de la formation initiale des instituteurs et des régents. Adopté en première lecture par le Gouvernement le 6 avril, il fut ensuite soumis à la concertation des syndicats, des pouvoirs organisateurs et des associations représentatives des étudiants et aménagé pour tenir compte des remarques formulées par ces interlocuteurs. Au terme de ces concertations, qu'elle a souhaité très ouvertes, le Gouvernement a transmis la version modifiée du projet au Conseil d'Etat. Un nouvel examen du texte, modifié en fonction des remarques du Conseil d'Etat, a été effectué par le Gouvernement en octobre 2000. C'est la dernière version, adoptée en troisième lecture, qui vous a été transmise pour être discutée par votre commission.

De nombreux projets de révision de la formation initiale des enseignants ont été proposés ces dernières années. Ils impliquaient une réforme des structures notamment en allongeant les études et en les organisant dans d'autres lieux que les écoles normales.

La démarche qui sous-tend le projet ici présenté est radicalement différente. Mme la ministre s'est d'abord attachée à définir les compétences que doivent posséder les enseignants pour remplir les missions que leur a assignées la société à travers les récents décrets et a ensuite déterminé quels sont les éléments de formation nécessaires pour acquérir ces compétences.

Pour y parvenir, il fallait se donner une méthode de travail. Le choix a été fait de s'appuyer d'abord sur ceux qui connaissent bien, par l'intérieur, la formation des enseignants : les professeurs des départements pédagogiques des hautes écoles. Les jeunes diplômés impliqués depuis peu de temps dans le métier d'instituteur ou de régent, les chercheurs en éducation des différentes universités et des partenaires du monde associatif, médiateurs, travailleurs sociaux qui collaborent sur le terrain avec les écoles ont également été rencontrés.

Ayant effectué ce travail, il est apparu que les structures actuelles de l'enseignement supé-

(1) Ont participé aux travaux de la commission :

MM. Pory (Président), Ancion, Mme Bertieaux, MM. Jamar, Neven, Mmes Bouarfa, Carthé, MM. Dupont, Moock, Mme Cavalier-Bohon, MM. Cheron, Henry (rapporteur), Josse, Mme Wynants, MM. Ancion, Charlier et Scharff.

Ont assisté aux travaux de la commission :

MM. Antoine, Bayenet, Mme Corbisier-Hagon, M. Daerden, Mme Molenberg, M. van Eyll, membres du Parlement;

Mme la ministre, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique;

M. Gaspard, attaché au Cabinet de M. le ministre Demotte;

Mme Christian, conseillère de M. le ministre Demotte; Mme Liettaer, conseillère de Mme la ministre Dupuis; Mme Lejeune de Schiervel, experte du groupe PRL-FDF-MCC;

M. Stampart, expert du groupe PS;

Mme Platteeuw, experte du groupe Ecolo;

M. Jauniaux, expert du groupe PSC.

rieur de type court permettent, sans qu'il soit nécessaire d'augmenter la durée des études, d'organiser la formation des instituteurs et des régents, en se basant sur l'expérience et sur les ressources humaines et logistiques des départements pédagogiques des hautes écoles. Certains ont déjà initié des dispositifs qui répondent davantage aux nouvelles exigences de la profession. En outre, ils ont parfois établi des collaborations avec d'autres institutions éducatives ou culturelles, de manière à élargir le champ des ressources mobilisables pour la formation.

C'est pourquoi ce projet ne fait pas table rase de ce qui existe. Au contraire, il entend reconnaître, valoriser, amplifier et généraliser les pratiques actuelles lorsqu'elles favorisent les compétences souhaitées. Il s'insère dans les structures et dans les établissements existants. La formation comporte donc trois années d'études organisées au sein des départements pédagogiques des hautes écoles.

Les idées fondamentales du projet

Mme la ministre fait ensuite apparaître la philosophie du projet en détaillant les idées fondamentales qui le sous-tendent.

1. Accroître la professionnalisation des enseignants

Les enseignants doivent être plus que jamais des professionnels capables de s'impliquer dans leur métier de manière autonome et responsable. Il est donc nécessaire de leur fournir des outils de travail actualisés.

A ceux qui s'insurgent face aux demandes croissantes de la société vis-à-vis d'une école qui « ne peut pas tout faire! », le projet répond en définissant avec clarté les compétences attendues et la manière de les faire progressivement acquérir par tous les futurs enseignants.

De plus, il faut le rappeler, quelle que soit la section dans laquelle ils sont inscrits — instituteur préscolaire, instituteur primaire ou régent — les futurs enseignants apprennent le même métier et ont les mêmes missions. S'opposant aux clivages qui s'installent parfois entre les catégories d'enseignants, le projet met au contraire l'accent sur la construction d'une identité professionnelle commune.

Dans cet esprit, deux aspects doivent être épinglés. Il est essentiel de former les futurs enseignants à analyser leurs pratiques avec un esprit critique et constructif et aussi de développer avec eux une identité professionnelle faite de réflexion sur le rôle qu'ils exercent et sur la conception qu'ils ont de leur métier.

2. Exprimer les mêmes exigences de niveau pour les étudiants des différentes sections (préscolaire, primaire, secondaire, technique moyen)

L'instituteur préscolaire, l'instituteur primaire et le régent exercent tous trois le même métier, celui d'enseignant. Certes, leur pratique se différencie selon l'âge de leurs élèves, selon la matière ou les matières qu'ils enseignent. Mais ils doivent tous faire preuve du même professionnalisme, et acquérir les mêmes compétences.

Le projet comporte des moyens précis pour atteindre cet objectif et réaliser ce principe: il encourage les établissements à réunir, pour toute une série de cours, les étudiants des différentes sections, afin qu'ils suivent effectivement le même enseignement, apprennent à se connaître et à collaborer.

Ainsi, les connaissances socioculturelles sont acquises dans des cours qui rassemblent les étudiants des différentes sections. Il en est de même pour la formation à la maîtrise de la langue de l'enseignement qui, tout en étant organisée dans des groupes ayant la taille d'une classe, mélange les étudiants de toutes les sections.

3. Renforcer la maîtrise des connaissances disciplinaires et la capacité à les enseigner

La première compétence disciplinaire que doivent absolument posséder tous ces enseignants est la maîtrise de la langue française. Leur donner, et à travers eux, offrir à leurs élèves une bonne connaissance de la langue écrite et orale, c'est leur fournir un outil essentiel d'intégration et d'émancipation sociales. C'est donc encore une manière complémentaire de réaliser les objectifs généraux du décret-missions.

Leur formation disciplinaire est une autre exigence primordiale. Elle doit être élaborée en étroite relation avec les socles de compétences et les compétences terminales définies par le Parlement. Loin de se limiter à leur enseigner la matière qui sera au programme de leurs élèves, la formation vise à assurer aux futurs enseignants une réelle maîtrise des contenus disciplinaires. Il ne suffira pourtant pas qu'ils possèdent la matière: ils devront encore apprendre à la relier de façon critique à son contexte et parvenir à s'adapter en permanence aux exigences en évolution de la formation de leurs élèves.

Mme la ministre Dupuis souhaite à ce propos qu'il existe plus de cohérence entre les formations disciplinaires organisées dans les différents établissements car il existe actuellement des différences fort importantes qui freinent la mobilité des étudiants et handicapent l'insertion professionnelle des diplômés. C'est

pourquoi elle s'attèle actuellement à la rédaction de grilles de référence, détaillant les grands domaines disciplinaires, qui serviront de guide pour la confection des programmes. Réalisées en collaboration avec des instituteurs, des régents, des inspecteurs, des professeurs d'école normale et des professeurs d'université, ces grilles seront soumises pour avis au Conseil général des hautes écoles et feront l'objet de consultations habituelles des organisations syndicales et du Conseil d'État. Au-delà de la connaissance des disciplines, tous les futurs enseignants seront formés à utiliser de façon critique et à exploiter sur le plan pédagogique les médias et les technologies de l'information et de la communication. Les écoles normales seront incessamment équipées de matériel informatique et multimédia. De plus, un module de formation a été mis au point, et la formation des enseignants commencera dès que le décret aura été voté.

4. *Ancrer la formation continuée dans la formation initiale*

Si l'acquisition de compétences s'entame à l'école normale, elle n'est pas aboutie lorsque s'achève la formation initiale. La nécessité de s'inscrire dans un processus de formation continuée apparaît comme une évidence : encore faut-il en convaincre les étudiants en prévoyant, pendant leurs études, un mécanisme qui ancre la formation continuée dans la formation initiale. Il s'agit de construire, avec eux, un projet professionnel, débutant à l'école normale et devant se prolonger tout au long de leur carrière.

Dans le même esprit, on fournit aux étudiants une information sur la recherche en éducation et sur les résultats des travaux des chercheurs qui montrent que les savoirs nécessaires pour enseigner sont en évolution permanente et qu'il convient de progresser avec eux.

5. *Rendre tous les enseignants responsables de l'éducation des élèves à la citoyenneté*

Ce sont des valeurs citoyennes — humanisme, responsabilité, démocratie, solidarité, pluralisme, justice sociale — qui inspirent les objectifs assignés à l'enseignement par le décret-missions. Ces valeurs doivent orienter la pratique de tous les enseignants.

C'est en incarnant eux-mêmes ces valeurs que les enseignants pourront les transmettre à leurs élèves. C'est pourquoi il faut leur apprendre à poser les décisions les plus adéquates, à prendre conscience de leurs représentations, du poids des idées toutes faites et des stéréotypes liés aux inégalités d'origine ethnique, sociale, de genre, tant chez les élèves que chez eux-mêmes et à les remettre en question.

Dans une société qui défend des valeurs d'égalité d'accès à l'enseignement et qui vise à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, l'enseignement doit absolument rencontrer les exigences du nouveau public scolaire et s'adapter à l'hétérogénéité de celui-ci. Cet objectif est poursuivi, dans le projet, en insistant sur l'éducation à la diversité et à la gestion de la multiculturalité.

Cette formation doit être assurée à tous les étudiants, de toutes les sections de l'école normale pour que l'éducation à la citoyenneté soit pratiquée de manière permanente pendant toute la scolarité des élèves et que tous les enseignants y prennent solidairement une part active.

6. *Apprendre aux enseignants à travailler en équipe*

Les études réalisées en sciences de l'éducation, les récents décrets adoptés par le Parlement convergent sur la nécessité d'une dimension collective dans le métier d'enseignant. Pourtant, la pratique quotidienne en reste souvent assez éloignée.

Dans l'élaboration du projet de décret, Mme la ministre a émis l'hypothèse qu'habituer les enseignants à collaborer dès le début de leurs études leur montrerait qu'il est non seulement utile et intéressant mais aussi très enthousiasmant de travailler collectivement. C'est pourquoi, pendant leurs études, les étudiants seront souvent amenés à coopérer, qu'ils soient inscrits dans la même section ou dans des sections différentes. C'est pourquoi aussi la pratique du travail en équipe des enseignants de l'école normale est encouragée afin qu'elle constitue une référence vécue à laquelle les étudiants puissent se rattacher.

Dans cet esprit, les étudiants seront notamment conduits à :

- assister à des cours en commun;
- effectuer des stages d'enseignement par équipe d'au moins deux étudiants au sein du même établissement;
- travailler en groupes restreints dans les ateliers de formation professionnelle en analysant de façon critique leurs propres prestations et celles de leurs camarades.

7. *Faire pénétrer le terrain, l'enseignement fondamental et secondaire, dans la formation*

Les stages sur le terrain sont une caractéristique essentielle de l'école normale. Le projet de décret réaffirme le principe des stages et il l'assortit d'une organisation particulière destinée à les rendre plus efficaces encore. Il s'agit des

ateliers de formation professionnelle dont l'objet, pour les étudiants, est de concevoir, préparer, accompagner et évaluer leurs stages.

Ce sont de véritables ateliers, où les étudiants, en groupes restreints, analysent leur pratique et cherchent à l'améliorer. Ils sont encadrés par leurs enseignants — professeurs de disciplines, psycho-pédagogues — et aussi par des maîtres de formation pratique. Ceux-ci sont des instituteurs préscolaires, des instituteurs primaires et des régents engagés au maximum pour un demi-horaire dans la haute école et qui conservent au moins un demi-horaire dans leur établissement d'origine.

8. *Accompagner le début de carrière des jeunes enseignants*

Lorsqu'ils débutent dans leur métier, les jeunes enseignants éprouvent parfois des difficultés d'adaptation qui dépendent de l'établissement qui les accueille, de l'équipe pédagogique dans laquelle ils doivent s'insérer, des élèves qui leur sont confiés. Ces difficultés sont pour certains tellement importantes qu'ils en arrivent à abandonner le métier d'enseignant. Pour surmonter ces difficultés, il faut sans doute mettre en place un système qui aide les jeunes enseignants à franchir le cap de la première année de carrière.

Cette situation préoccupe Mme la ministre qui a, dès lors, commandé une étude en vue de définir des dispositifs qui pourraient favoriser l'insertion des jeunes diplômés en début de carrière. Sa mise en œuvre aurait lieu dès la sortie des premiers enseignants ayant été formés selon le projet de décret.

Des dispositions d'organisation

Le projet s'inscrit en continuité par rapport à la situation antérieure, sur certains aspects, et s'en démarque résolument sur d'autres.

Il affirme une continuité parce que nombre de contenus, introduits dans la formation de tous les étudiants, figuraient déjà dans le programme de certains établissements qui avaient adapté leurs contenus en ayant recours aux heures d'autonomie dont ils disposent.

Mme la ministre a procédé à un inventaire des contenus inclus de façon volontaire dans les programmes, ce qui l'a amenée à faire figurer certains d'entre eux dans la formation de tous les étudiants. C'est le cas notamment de la connaissance et de l'exploitation pédagogique des technologies de l'information et de la communication, de l'ouverture à la diversité culturelle, du travail en groupe mais aussi du travail de réflexion critique à partir de la prati-

que des stages et, bien entendu, des cours de français.

Le projet s'inscrit encore dans la continuité en permettant aux étudiants de suivre des formations complémentaires sous forme de modules optionnels. Certains consistent en une information — sur l'enseignement spécial, sur l'enseignement de promotion sociale — pour les instituteurs et pour les régents, d'autres visent à développer une compétence didactique pour les futurs instituteurs dans le domaine des cours philosophiques et de la 2^e langue. Ces modules optionnels sont renforcés par un stage, organisé en relation avec chacun d'eux, et par une possibilité de travail dans les ateliers de formation professionnelle.

Il est toutefois d'autres aspects pour lesquels le projet innove radicalement par rapport au passé.

Un de ses principes de base est l'établissement d'accords de coopération entre diverses institutions, susceptibles de devenir partenaires dans l'accomplissement de la formation. Cela concerne par exemple l'enseignement de certaines matières qui peut faire intervenir des institutions universitaires, des autres départements des hautes écoles et des instituts supérieurs d'enseignement artistique. Il peut s'agir aussi, pour les établissements d'enseignement fondamental et secondaire, de coopérer dans l'organisation des activités pratiques.

Il est essentiel que tous les accords de coopération, conclus entre des institutions ou des établissements les plus divers, donnent lieu à l'établissement d'accords explicites entre les parties, de manière à ce que chacun y trouve son compte et que la collaboration puisse s'inscrire dans la durée.

Au-delà de l'introduction de cours et d'activités nouvelles, dont il a déjà été fait largement mention, le projet modifie, assez fondamentalement les intitulés des sous-sections du régentat.

Le regroupement des disciplines a été effectué dans un souci de cohérence et dans le but de favoriser l'interdisciplinarité. Il vise aussi à mieux rencontrer les exigences du marché de l'emploi. C'est dans cet esprit que Mme la ministre a voulu former des régents en sciences (biologie, chimie, physique), en sciences humaines (histoire, géographie, sciences sociales), en économie (sciences économiques et sciences économiques appliquées).

Conclusion

En concluant cet exposé, Mme la ministre tient encore à souligner que ce projet est ambitieux : il vise à assurer à tous les instituteurs prés-

colaires et primaires et à tous les régents une formation de haut niveau, exigeante sur le plan des contenus et moderne dans les moyens qu'elle met en œuvre.

C'est un projet ambitieux, certes, mais aussi démocratique: il encourage les enseignants à être exigeants vis-à-vis d'eux-mêmes et vis-à-vis de leurs élèves, et à favoriser la réussite, de chacun.

C'est dans ce sens-là que Mme la ministre a parlé, à son propos, de revalorisation de la formation initiale, et pas de réforme.

III. PROCEDURE

Après avoir entendu l'exposé de Mme la ministre et avant d'entrer dans le vif de la discussion générale, Mme Corbisier-Hagon souhaite formuler deux demandes. Eu égard à l'importance accordée à cette formation, Mme Corbisier-Hagon souhaite que le texte de l'exposé de Mme la ministre soit distribué aux membres de la commission.

Par ailleurs, afin d'examiner le fond du dossier largement et d'être parfaitement éclairée sur la faisabilité des choses, et au regard des documents mis à la disposition des membres de la commission et notamment les notes concernant les négociations syndicales sur l'avant-projet, Mme Corbisier-Hagon souhaite obtenir quelques éclaircissements.

Il s'avère en effet que les organisations syndicales avaient demandé que leur soit fourni le volume horaire des activités de formations des différents axes, du moins le volume horaire minimum. Ces informations, dans un premier temps, ne leur ont pas été données et lors de la dernière négociation syndicale, au mois de mai, il a été inscrit dans le procès-verbal que la négociation concernant les grilles horaires se déroulera de manière tout à fait normale dans les instances *ad hoc*.

Or, Mme la ministre a apporté des compléments à son texte qui inclut cette fois le volume horaire. Cette incise à l'exposé de Mme Corbisier-Hagon est importante selon elle car le Conseil d'Etat a souligné, dans son avis du 10 juillet, l'importance de l'article 24, § 5, et a réclamé qu'on inscrive dans le décret une fourchette des heures dans laquelle on pourrait voyager ou du moins les heures minimales.

Mme Corbisier-Hagon observe que le Gouvernement a décidé d'inscrire ces heures sans aucune négociation avec les organisations syndicales et sans donner la moindre information sur les modifications intervenues.

Voulant s'assurer sur la faisabilité des choses et puisque les organisations syndicales

n'ont pas été consultées, Mme Corbisier-Hagon souhaite que la commission puisse entendre leur avis.

Mme la ministre ne voit aucune objection à ce que son texte soit distribué aux commissaires.

Concernant la seconde demande de Mme Corbisier-Hagon, Mme la ministre est bien au courant de la demande des syndicats sur la faisabilité du projet, et ce, depuis le début des négociations qui se sont révélées ouvertes. Il est exact que, jamais dans la négociation syndicale, Mme la ministre n'a souhaité préjuger des arrêts d'application pour ce qui concernait les grilles de référence. Cela est d'autant plus vrai qu'il a toujours été dit que ces grilles seraient prises dans les consultations normales.

La discussion sur les volumes horaires est parfaitement compréhensible. Mais Mme la ministre ne cache pas qu'elle pense qu'*in fine*, on va se trouver avec des propositions de volume horaire plus important que le nombre d'heures de cours actuellement dispensées. Il ne faut pas dès lors raisonner sur le nombre minimum d'heures de cours.

Elle rappelle aux membres de la commission que le volume horaire peut osciller dans une fourchette légale entre 2 100 heures et 3 600, ce qui laisse une marge suffisante.

Mme la ministre ne croit pas qu'on puisse aborder correctement le problème sans passer par une certaine augmentation du volume horaire.

Le Conseil d'Etat a posé une exigence, à savoir définir des fourchettes ou des minima; le Gouvernement s'est dès lors exécuté et il a opéré pour les minima parce qu'il lui semble que c'est une technique qui permet d'apprécier plus facilement les choses. Il n'y a dès lors, selon Mme la ministre, aucune entorse à la consultation syndicale. Par ailleurs, le Gouvernement a toujours procédé à la consultation officielle. Aussi, elle ne croit pas qu'il soit utile de procéder à des auditions supplémentaires.

Mme Corbisier-Hagon tient à souligner qu'elle n'a point utilisé le terme entorse, elle aurait pu, mais elle voulait simplement vérifier la faisabilité des choses.

Selon elle, la réponse de Mme la ministre et sa réflexion sur les minima sont très intéressantes. Elle réitère néanmoins sa question posée à la commission et à son Président en ce qui concerne les auditions car elle estime qu'il est nécessaire d'avoir l'avis de praticiens sur la faisabilité du projet.

M. le Président pense qu'il appartient en effet à la commission de voir s'il est utile de procéder à de telles auditions.

Par 11 voix contre 2, la demande de Mme Corbisier-Hagon est rejetée.

Mme Wynants note que la procédure légale de consultation a été respectée. Par ailleurs, Mme Wynants observe aussi qu'il s'agit ici d'un volume minimum indiqué. En outre, la ministre vient de confirmer qu'une fois le décret abouti, d'autres moments de discussions seront organisés avec une série d'interlocuteurs sur la mise en œuvre du décret, ce qui paraît être une ouverture possible.

Autant le groupe Ecolo est attaché à la concertation syndicale et à de larges consultations, autant il pense que ce n'est pas le lieu ni le moment adéquat.

M. Antoine remarque que Mme Corbisier-Hagon a entamé un point de vue qui semble tout à fait fondé sur le plan légal et qui risque d'exposer la suite des opérations à des vices de procédure que ne manqueront pas d'exploiter les organisations syndicales. En effet, deux d'entre elles n'étaient pas ravies sur le projet de décret et la troisième avait une position pour le moins mitigée.

Il s'agit dès lors d'un problème de procédure légale auquel la commission s'est exposée et aux recours qui peuvent en découler.

En ce qui concerne l'opportunité de ce projet, ce commissaire observe que la Belgique entière s'interroge sur la validité de notre système éducatif. Il en veut pour preuve les avis, colloques et observations en la matière.

Pour y répondre, de nombreux décrets ont été examinés sous la précédente législature. Il manquait une pièce au puzzle après cette floraison décrétole, et cette pièce concernait la formation des maîtres pour laquelle il y eut des échanges de vues sous la précédente législature.

Aujourd'hui, M. Antoine estime que le décret rebondit. Il en veut pour preuve deux personnalités différentes qui ont une autorité quant à la réponse à apporter à la validité de notre système éducatif.

Il s'agit, d'une part, de Marcel Crahay qui, dans « Wallonie au futur » plante le décor de l'extraordinaire importance de ce décret et d'autre part, de Alain Minc qui, dans « www.capitalisme » mettait en exergue l'importance de l'éducation, préoccupation cardinale, ne fût-ce que par l'importance de la technologie. M. Minc, pour conclure, nous mettait en garde sur cette maxime qui prévaut en éducation: « Pour que tout change afin que tout reste pareil. »

Or, le système éducatif est véhiculé d'abord par les enseignants, ce qui fait que ce décret est le décret clef de cette législature, l'enseignant étant en effet l'artisan n° 1 du processus éducatif.

Dès lors, quand on aborde un décret de cette importance, la prudence et l'intérêt d'un débat de haut niveau recommandant qu'un certain nombre d'acteurs soient entendus. Le contraire serait mal venu.

M. Antoine voudrait rendre la commission attentive sur un autre élément relatif au personnel enseignant de la Communauté française.

Les tableaux statistiques qui nous parviennent sont révélateurs de la révolution qui nous attend dans la recomposition du personnel éducatif.

Les chiffres du Bureau du plan annoncent pour 2005, eu égard à la pyramide des âges, un départ sans pareil vers la pension ou la retraite anticipée. Les chiffres sont éloquentes. Rien que pour le réseau de la Communauté française, on annonce 40 % de départs. Pour le libre, on parle de 28 %.

Suivant son raisonnement, M. Antoine se demande qui va remplacer ces enseignants car, si on fait un compte à rebours, ce décret va constituer le référentiel décrétole sur base duquel nous allons former toute l'équipe pédagogique à partir de demain. Selon ce commissaire, ceci est l'élément clef de la volonté que nous avons d'avoir quel type d'enseignement pour demain.

Or, pour établir le profil de l'enseignant de demain, il faut un débat en profondeur.

C'est un enjeu capital d'autant plus que, dans le contrat d'avenir pour la Wallonie, la société de la connaissance renvoie à la formation des maîtres comme une échéance capitale pour la société wallonne et francophone.

Selon M. Antoine, pour ces trois raisons, les auditions peuvent avoir lieu et doivent avoir lieu. Ces auditions concernent d'abord les syndicats pour une double raison politique et d'opportunité, ensuite les parents qui sont les partenaires du bagage éducatif.

M. Antoine estime par ailleurs qu'il serait utile d'entendre les pouvoirs organisateurs, le Conseil général des hautes écoles ainsi que les étudiants.

Reprenant les termes de Mme la ministre, M. Antoine souligne qu'il s'agit d'un décret ambitieux et que la barre est mise haut et propose dès lors de convenir d'un timing respectable et respecté.

Par ailleurs, M. Antoine estime que c'est dans l'intérêt même de Mme la ministre d'avoir un grand débat tant le manque de publicité sur ce décret est cruel.

M. le Président tient à préciser que la commission ne se met nullement dans l'illégalité en décidant de ne pas entendre les organisations syndicales.

Mme la ministre tient à souligner que les consultations n'ont pas été tronquées et qu'elles étaient parfaitement correctes. Ces éléments sont, selon elle, intégrés dans le texte.

M. le Président propose dès lors que les demandes d'auditions de M. Antoine soient soumises au vote.

La proposition visant à entendre les associations de parents est rejetée par 11 voix contre 2.

La proposition visant à entendre les pouvoirs organisateurs est rejetée par 11 voix contre 2.

La proposition visant à entendre les étudiants est rejetée par 11 voix contre 2.

La proposition visant à entendre le Conseil général des hautes écoles est rejetée par 11 voix contre 2.

La proposition visant à entendre M. Crahay est rejetée par 11 voix contre 2.

IV. DISCUSSION GENERALE

M. Charlier, après ce premier débat intéressant surtout dans ses conclusions, voudrait aborder le texte sur le fond. Il voudrait d'abord que Mme la ministre puisse donner à titre d'information les chiffres de population dans les écoles normales. Ce serait assez intéressant de voir comment les chiffres évoluent puisqu'il est vrai que, tout un temps, nous avons constaté une diminution importante de la population dans les départements pédagogiques. Il s'agirait d'avoir les chiffres de cette année pour voir s'il y a une nouvelle motivation pour le métier d'enseignant, ce qui évidemment paraît indispensable si nous voulons faire face au départ important d'un certain nombre d'enseignants dans les prochaines années.

Il voudrait aussi rappeler que le PSC avait, sous la précédente législature et conformément à l'accord de politique communautaire, déposé une proposition sur la table du Gouvernement en 1998. Cette proposition allait beaucoup plus loin que ce qui nous est proposé aujourd'hui alors, que nous étions dans une optique restrictive à l'époque, elle a été refusée par le PS. Aujourd'hui nous sommes dans un contexte différent au niveau du financement et pourtant Mme la ministre va moins loin, ce qui paraît assez décevant alors que le métier d'enseignant nécessite effectivement une nouvelle approche pour trois raisons.

1. D'abord, le métier a évolué. Le métier d'enseignant tout comme l'école n'ont plus la même autonomie aujourd'hui qu'hier et cela nécessite de fixer d'autres objectifs et évidemment de mettre les moyens pour les atteindre;

2. Le deuxième élément est que l'école n'est plus, comme il y a quelques années, fermée sur elle-même. Ce n'est plus cet îlot du savoir comme nous le connaissions malheureusement il y a une ou deux générations. Il y a aujourd'hui une ouverture, une ouverture aux évolutions, aux influences de la société. On doit donc concevoir différemment l'approche pédagogique face à ce nouveau contexte.

3. Enfin, troisième élément, l'enseignant, dans l'apprentissage du savoir, n'est plus comme il l'était avant, le seul maître à bord, le seul détenteur de la connaissance. Il la partage et ce partage de connaissances, ce partage du savoir nécessite là aussi une nouvelle approche, peut-être pas pédagogique, mais certainement en matière de didactique et de méthodologie. Or, dans son texte, finalement Mme la ministre cite six axes et treize compétences. On pourrait en citer d'autres et il pense que Mme la ministre ferme un peu le débat sur ces compétences, à la limite qu'elle en fait trop ou trop peu.

Il voudrait aussi rappeler que l'évolution du métier nécessite une formation initiale et continue. Mais dans le texte, tel qu'il est aujourd'hui, Mme la ministre ne parle que de la formation initiale, et encore, que des départements pédagogiques des hautes écoles. Elle présente donc un texte restrictif puisqu'il n'englobe pas l'ensemble de la formation des enseignants et qu'il ne globalise pas la formation continue.

Mme la ministre rate une opportunité majeure parce qu'effectivement, si elle veut que le métier soit plus professionnel, elle doit avoir une approche systémique qui englobe la formation dans son ensemble et qui englobe les fonctions dans leur ensemble. D'ailleurs, le Conseil général dans son avis, dit qu'effectivement, il se réjouit de ces treize compétences, mais qu'il lui manque un certain nombre d'informations essentielles pour apprécier l'impact réel de ces mesures.

Le Conseil général dit clairement qu'il y a un certain nombre d'éléments dont il ne dispose pas pour apprécier l'ampleur de la réforme et pour voir effectivement si cette réforme est nécessaire.

De plus, Mme la ministre n'apporte pas les éléments budgétaires. Combien cette réforme va-t-elle coûter? Comment la financer? En décembre 1999, le CERISIS, a publié une enquête qu'il avait réalisée auprès des enseignants du premier degré. Elle était intitulée: «Les enseignants face à la transformation de leur métier». Cette étude visait à évaluer les enseignants par rapport à huit compétences à l'issue de la formation initiale. Le fait qu'il y en ait huit, montre bien que prendre treize compétences, huit ou seize, peut se discuter.

Ces compétences étaient vues par des jeunes enseignants qui étaient entrés dans le premier degré de l'enseignement secondaire. Ce qui est intéressant de constater, c'est que la formation initiale, si elle permet l'acquisition d'un niveau didactique et qu'elle permet la connaissance de contenus, ne les prépare pas à rencontrer certaines difficultés. Ils se disent mal préparés à un certain nombre de techniques en matière de maintien de la discipline, en matière de gestion des groupes, en matière de travail en équipes et en matière d'auto-évaluation. Il y a un certain nombre d'insuffisances qui sont constatées. Et ce qui est significatif, c'est qu'une fois que ces enseignants s'engagent dans leur métier, en général ils s'adaptent mais ils s'adaptent par le bas, ce qui montre toute l'importance d'inclure dans la formation toute l'approche de la formation continuée.

Les chiffres le prouvent. La grande majorité des enseignants sont sur le terrain et malheureusement on constate que, par manque de formation continuée, par manque d'adaptation, les jeunes enseignants s'adaptent à des mécanismes qui ne sont pas forcément en cohérence avec la structure actuelle de l'enseignement et son évolution récente.

Le CEF a publié aussi un certain nombre de documents. Un des derniers en date, l'avis du 31 mars 2000 concerne la réforme des enseignants. Huit priorités y sont définies, la première concerne la définition de la profession enseignante et les compétences requises pour exercer cette profession.

M. Charlier pense que Mme la ministre en tient compte dans son texte. Par contre, les autres sont ignorées comme par exemple la nécessité d'inscrire la formation dans une perspective de développement professionnel tout au long de la carrière. C'est une lacune de ce texte. Il insiste sur le fait que, dès la formation initiale, il faut former à l'articulation entre la pratique et la théorie. On revient donc sur la problématique des stages qui lui paraît importante. Une des huit priorités du CEF était « d'instaurer un accompagnement intensif en début de carrière ». Or, on est encore aux balbutiements. Alors que cet accompagnement est pour lui quelque chose de majeur. En cinquième priorité, le CEF insistait sur le renforcement de la formation continuée de tous les enseignants et là c'est un pas entier de la formation qui n'est pas pris en compte et qui concerne pourtant plus de 90 % des enseignants en activité. L'avis du CEF veut également privilégier la formation de tous les formateurs d'enseignants et là c'est toute la problématique des formateurs de formateurs, et on sait qu'une des grandes lacunes des départements pédagogiques se situe au niveau des formateurs de formateurs.

M. Charlier rappelle que quand on sort d'une faculté de psycho-pédagogie, on peut enseigner immédiatement à l'école normale. Il n'est pas nécessaire d'avoir pratiqué quelques années sur le terrain pour apprendre aux autres comment enseigner même des cours de didactique, de méthodologie ou de pédagogie. C'est évidemment là aussi une lacune majeure qui n'existe pas au niveau des professeurs de cours techniques et pratique professionnelle qui eux ont connu pendant quelques années la vie dans une entreprise.

Et enfin, la huitième priorité était « d'adopter des stratégies de réformes qui suscitent l'engagement dans l'innovation ». Là, il s'agit effectivement que les enseignants fassent preuve d'innovation et soient capables de garder cette innovation tout au long de leur pratique pédagogique, ce qui n'est évidemment pas le cas aujourd'hui pour la grande majorité. M. Charlier insiste sur le fait qu'il était opportun d'inscrire la réforme dans les perspectives d'évolution à moyen et à long terme. Il reproche à Mme la ministre de ne pas avoir touché aux structures.

Selon ce commissaire, les compétences contenues dans le projet de décret sont des objectifs qui tentent d'être opérationnalisés, autrement dit ce sont des éléments qu'un enseignant qui est sur le terrain doit avoir en sa possession et qu'il doit avoir acquis pendant sa formation initiale. Il doit les transférer, les mettre en pratique dans sa vie de tous les jours, dans son activité d'enseignant de tous les jours. Lorsqu'on opérationnalise des objectifs à ce stade, on parle d'objectifs généraux, mais pour y arriver, tout le monde sait qu'il faut passer par toute une série d'étapes.

Ces étapes, ou objectifs spécifiques, on va les retrouver dans les grilles de références, dans les programmes que Mme la ministre dit en cours d'élaboration et qui seront évidemment des éléments déterminants pour voir si ces objectifs généraux vont être atteints par les différentes étapes qu'on va franchir au long des trois années, c'est pourquoi, il est dangereux de mettre dans un texte décretal une liste de compétences.

Opérationnaliser un objectif, c'est choisir le verbe précis et les verbes qui sont choisis ici (mobiliser, entretenir, maîtriser, mesurer, travailler, concevoir, planifier, porter) sont des verbes qui sont restrictifs. On cloisonne ainsi un certain nombre de choix qui peuvent être faits par après. La question qui aurait pu se poser et qui est d'ailleurs posée par le CEF dans un de ses textes qui date de juin 1997 concerne la marge de manœuvre qu'on peut laisser dans l'approche en matière d'objectifs.

Il suppose que Mme la ministre laisse effectivement une marge de manœuvre dans la concep-

tion des programmes et dans leur application, c'est lié à l'autonomie qu'on laisse à chaque réseau. Pourquoi finalement Mme la ministre n'a pas pris tout simplement le référentiel tracé par le Conseil de l'éducation et de la formation dans son avis n° 72 — 26 mai 2000 et qui détaille en matière de compétences globales, de compétences spécifiques et de connaissance des références, le référentiel lié au métier d'enseignant.

M. Charlier se demande pourquoi Mme la ministre s'écarte de ce choix fait par des spécialistes, de ce choix relativement détaillé qui va plus loin que des objectifs généraux et qui effectivement est un véritable référentiel. Il serait illusoire de vouloir couler cet idéal dans un décret et lui donner ainsi un statut légal et contraignant. Mme la ministre l'a fait en prenant d'autres axes. Ce référentiel, c'est quelque chose qu'il faut avoir en mémoire, qu'il faut avoir comme support pour construire sa pédagogie, sa didactique mais il ne faut pas le mettre dans un décret. Elle a mis treize compétences dans un décret, choix qui peut s'avérer sinon dangereux, du moins difficile après un certain moment. Car l'opérationnalisation, c'est aller vers l'évaluation et rendre cette évaluation possible.

En fermant, en cloisonnant, Mme la ministre risque de ne pas laisser un espace à l'évaluation, à la manière avec laquelle on va pouvoir, dans un programme pédagogique qui doit être opérationnalisé lui aussi, exprimer en termes de résultats attendus, ces différentes compétences.

Dans l'avant-projet, Mme la ministre change un certain nombre d'éléments dans les axes, ajoute les différentes heures possibles, mais ce qui n'a pas changé, c'est la problématique des structures.

M. Charlier estime qu'elle a abandonné la réforme des structures pour s'intéresser uniquement à une définition des compétences. Il est intéressant de comparer ce qu'on fait dans d'autres pays européens et il est aussi intéressant de savoir ce que souhaitent les ministres de l'Éducation de l'Union européenne.

Quand on compare ce qui se fait dans d'autres pays européens, on constate que beaucoup de pays ont fait d'autres choix, que ce soit l'Allemagne, l'Angleterre, l'Irlande du nord, la France, les Pays-Bas, le Danemark, l'Italie. Peu de pays finalement ont gardé la structure en trois ans. Il souhaiterait savoir pourquoi Mme la ministre a fait ce choix. Pense-t-elle vraiment qu'un enseignement supérieur de type long en quatre ans fermerait la porte à toute une série d'étudiants ? Lui pas. Est-ce un choix financier ? Mais finalement l'échéance est 2004, elle serait peut-être 2005 si on ajoutait un an. La pluie de milliards annoncés permettrait certainement de financer un enseignement en quatre ans.

Que disent les ministres européens dans la déclaration de Bologne du 19 juin 1999 ? On s'oriente en Europe vers une standardisation des études supérieures qui en matière de formation initiale des enseignants nous obligerait à adopter pour 2010, une formation sur un modèle 3+2, c'est-à-dire 3 années de formation de base suivies d'un master de deux ans. Ce choix a déjà été fait par d'autres pays et on constate d'ailleurs qu'en France plus près de chez nous, dans la partie nord du pays, il est prévu que l'enseignement supérieur soit inclus dans les universités. Pourquoi ce choix qui risque dès lors de nous engager dans une période transitoire puisqu'il y a cette orientation européenne ? On pourrait penser que dans 5 ou 6 ans, on aura le même travail sur le métier.

Quant aux structures en matière de lieu, M. Charlier est pour une approche systémique parce qu'il pense qu'effectivement il faut une approche sur l'ensemble de la formation initiale et il faut une approche sur les fonctions. Beaucoup ont plaidé pour une restructuration des lieux de formation tout en préservant les spécificités de chacun, et tout le monde a plaidé pour des synergies.

Mme la ministre s'engage un peu dans des synergies ou partenariats, d'abord entre l'école normale et les lieux de stages, mais cela doit aussi être une réalité entre les départements pédagogiques et les universités. Dans ce cadre, il s'agit de s'interroger sur la réforme de l'agrégation car on sait l'importance de la formation initiale des licenciés. À partir du moment où vous touchez à la formation initiale des enseignants, à partir du moment où la réforme ne permet aucune mobilité, il est intéressant de se poser la question sur la formation initiale des licenciés. Il était question d'un texte sur la réforme des agrégations. Où en est ce texte ? Mme la ministre ne touche pas non plus aux cours d'aptitude pédagogique que l'on appelle les cours normaux en promotion sociale et qui permettent à des gens qui ont déjà un métier, une profession, une spécialité, de s'engager dans un apprentissage pédagogique et d'avoir, en un an ou trois ans, suivant leur diplôme de base, suivant leurs références de formation, un titre pédagogique qui leur permette d'entrer dans l'enseignement.

Cette réforme est superficielle et c'est dommage. D'ailleurs quand on parle de promotion sociale, là aussi, ou Mme la ministre va trop loin ou pas. Elle maintient l'école normale technique moyenne. On peut s'interroger sur ce choix en considérant que ce n'est plus dans l'école normale technique moyenne que l'on doit former des gens aptes par exemple à enseigner des cours d'électro-mécanique, parce que cela se fait avec plus d'efficacité en promotion sociale avec en plus des gens qui ont une expérience professionnelle réelle.

M. Charlier s'interroge donc sur la nécessité et sur l'opportunité de maintenir une école normale technique moyenne.

Par contre, M. Charlier observe que Mme la ministre souhaite créer des modules, des modules pour les cours philosophiques, de morale, de religion qui deviennent ainsi optionnels pour le futur enseignant sauf si l'école normale dans ses marges d'autonomie, mais elles sont faibles, décide de les inclure. Il constate que les appariements mathématiques-religion, mathématiques-morale sont supprimés et il est vrai qu'il y avait très peu d'élèves dans ces options. Par contre, en français-religion, français-morale, il y a encore un nombre élevé d'élèves qui choisissent cette orientation et il est clair qu'en créant cet appariement et des modules de cours philosophiques, Mme la ministre va réduire considérablement le nombre d'heures sauf si la haute école fait d'autres choix. Mais quand on regarde les marges d'autonomie, elles sont tellement faibles qu'on se demande si d'autres choix seront possibles.

Concernant les passerelles, M. Charlier estime qu'il y a une grande différence par rapport au texte proposé en 1998. Le PSC avait souhaité une mobilité des enseignants. Il pensait effectivement que les enseignants, dans leur formation de base, ne devaient pas être cloisonnés dans le pré-scolaire ou dans le primaire ou dans le premier degré du secondaire, mais qu'il était intéressant de penser que la formation initiale de base devait être plus commune, première année plus commune par exemple, avec un choix par la suite mais avec surtout la possibilité par des modules, d'arriver à ce qu'un enseignant qui dispose d'une base, puisse accéder, en réussissant un ou plusieurs modules, à une mobilité. Cette mobilité, elle n'apparaît pas dans le projet. Pas plus d'ailleurs que n'apparaît une vraie possibilité de former des enseignants aux spécificités de l'enseignement spécialisé ou l'enseignement professionnel par exemple.

Mme la ministre prévoit un module optionnel de quelques heures pour l'enseignement spécialisé, mais c'est un module très faible et elle ne prévoit rien du tout pour d'autres spécificités comme l'enseignement professionnel et technique. Dans l'enseignement professionnel, pour des cours généraux, un régent en mathématiques ou en français peut se trouver confronté ainsi à un certain nombre de difficultés face à un public qu'il a parfois du mal à découvrir parce qu'il ne le connaît pas. Donc, il y a là aussi un certain nombre de lacunes dans la préparation à un certain nombre d'enseignements plus particuliers, que ce soit l'enseignement spécialisé, que ce soit l'enseignement professionnel.

En ce qui concerne le module sur les langues, on peut s'interroger s'il n'est pas préférable de laisser à des régents en langues l'apprentissage

des langues, y compris dans le 3^e degré du primaire. Ne serait-ce pas une ouverture vers une diversification et peut-être aussi vers une mobilité plus grande des enseignants, vers une adaptation de ces enseignants à d'autres publics?

Pour rester dans le domaine des enseignants, il y a un autre sujet qui n'est pas abordé, ce sont les compétences pédagogiques des enseignants qui exercent dans l'enseignement supérieur.

En effet, le CAPAES est un vieux sujet de débat qui a été évoqué depuis longtemps. Qu'est devenue cette idée, qui se trouvait dans le décret du 5 août 1995 et dans le décret du 26 juillet 1996 relatif aux charges et emplois du personnel des hautes écoles? Là aussi le Conseil d'éducation et de la formation a remis un avis le 31 mars 2000 qui prolongeait celui du 5 mars 1999 et qui a précisé les principes d'organisation du CAPAES sur base du décret du 9 février 1999. Que va faire Mme la ministre de ce projet qui est important, parce que les compétences pédagogiques ne sont pas seulement nécessaires dans l'enseignement obligatoire mais elles sont tout aussi indispensables dans l'enseignement supérieur?

Revenant à la problématique des formateurs de formateurs, M. Charlier se demande ce que Mme la ministre a l'intention de faire en matière d'exigences liées au CAPAES, pour ces formateurs de formateurs. Va-t-elle imposer un jour, un certain nombre d'années de pratique pour des professeurs de pédagogie, méthodologie, didactique ou de psycho-pédagogie dans les écoles normales, un certain nombre d'années de pratique dans les niveaux pour lesquels ils préparent leurs élèves ou va-t-elle laisser les choses en l'état? Là aussi, le CEF recommande que l'on s'occupe de la formation en cours de carrière des formateurs d'enseignants. Non seulement, il y a un problème de formation initiale des formateurs de formateurs, mais il faut aussi s'assurer que pendant toute leur carrière, ces formateurs vont faire l'effort de suivre l'évolution. Là, il semble que si Mme la ministre parle de liens avec les universités et donc en particulier avec les facultés de psycho-pédagogie, il y a toute une série de synergies qui devraient pouvoir exister.

On pourrait imaginer que les formateurs de formateurs aient une certaine obligation en matière de formation continuée, en matière de recherche, en matière de suivi d'un certain nombre de cours dans les facultés de psycho-pédagogie et carrément de synergie avec les facultés de psycho-pédagogie. Est-il impossible de concevoir demain un certain nombre de cours, que ce soit de didactique ou de psycho-pédagogie qui soient identiques pour les départements pédagogiques et pour les candidatures en psycho-pédagogie? Si on veut vraiment aller vers des synergies, alors faisons le pas et allons

plus loin sans mêler les deux, en gardant les spécificités mais en allant vers des synergies concrètes qui permettront probablement une démystification des facultés de psychopédagogie et donc une meilleure collaboration entre les départements de pédagogie et les facultés de psychopédagogie.

Quant aux stages, M. Charlier observe que Mme la ministre les fait disparaître des écoles d'application, choix que l'on peut accepter car c'est vrai qu'ils étaient des lieux d'apprentissage artificiels, c'est vrai qu'elles avaient un peu le statut de laboratoire permanent. Mais se pose évidemment tout le problème des stages et donc des maîtres de stages. On a longuement débattu de ce problème à plusieurs reprises et on s'est souvent penchés sur les difficultés que rencontraient les maîtres de stages et les stagiaires eux-mêmes d'ailleurs tout en insistant sur l'importance des stages, l'importance de l'encadrement des stages, la durée des stages.

Comment Mme la ministre va-t-elle rémunérer les maîtres de stages ? Pourquoi fait-elle une différence entre des stages qui se passent en 2^e et 3^e et des stages qui se passent en 1^{re} ? Aujourd'hui, les stages qui se passent en 1^{re} sont bien sûr des stages de découverte, mais c'est déjà un stage un peu pratique. Elle ne prévoit plus aucune pratique dans la 1^{re} année, mais ce n'est pas une raison pour que les maîtres de stages en 1^{re} année, n'aient pas le même statut que ceux de 2^e ou de 3^e. Il serait logique de mettre tous les maîtres de stages sur un pied d'égalité, qu'ils encadrent les stages en 1^{re}, en 2^e ou en 3^e et donc qu'ils soient rémunérés de la même manière, que l'on ait les mêmes exigences pour les uns et pour les autres.

Concernant les accords de coopération, M. Charlier aimerait savoir comment Mme la ministre va préciser les conditions de ces accords, comment elle va les faire élaborer. Autre remarque : si Mme la ministre ne prévoit pas de stages actifs en 1^{re}, en 3^e, elle ne fait pas le choix de laisser aux étudiants la capacité d'autonomie.

Nous avons souvent pensé et c'était dans le projet de l'époque que l'étudiant qui termine un stage doit être capable au terme de ce stage, d'occuper la place de l'enseignant. N'était-il pas là opportun de franchir le pas et de permettre pendant quelques heures qu'un futur enseignant en fin de stage de 3^e année, ait l'autonomie dans sa classe ? Cela permettrait aussi au maître de stage de suivre alors la formation continuée que Mme la ministre est en train d'exiger de lui et qui lui permettrait de se dégager pendant ces heures de prestation et non pas en plus de son horaire.

Si demain on franchit le pas de dire que la formation continue est obligatoire en-dehors des heures de cours, M. Charlier sera le premier

à dire que oui si, effectivement, on permet un certain nombre d'aménagements. Jusqu'à présent la réponse est non.

Pourquoi aussi Mme la ministre imagine-t-elle des stages par équipes de deux ? Pense-t-elle que c'est peut-être plus simple ? Mais est-ce que ça ne cloisonne pas un peu le choix de certains et est-ce qu'il n'est pas utile d'exiger un certain nombre de stages dans tous les secteurs de l'enseignement, y compris dans l'enseignement spécialisé, y compris dans l'enseignement professionnel et technique pour l'enseignement secondaire, de manière à ce que, même si on n'a pas pris le module de formation spécifique, on ait au moins une approche concrète du public que l'on peut rencontrer dans ces filières et qu'on ne les découvre pas au moment où on est confronté à la réalité, c'est-à-dire au moment où on devient réellement un enseignant à temps plein.

Concernant l'accueil des étudiants, M. Charlier remarque qu'on semble toujours considérer que pour être enseignant, il suffit d'avoir le CESS et que la porte est ouverte à la formation d'enseignant. Le PSC avait pensé que la première année pourrait être une année commune et qu'effectivement, à travers cet aspect commun, on pouvait espérer que l'étudiant prenne conscience des enjeux et fasse un choix plus motivé. Car il reste un pourcentage d'étudiants qui y viennent à défaut de ... Il ne pense pas qu'on puisse être enseignant à défaut, donc il croit qu'il faut faire attention à la manière dont on accueille les étudiants dans l'école normale. On pourrait effectivement imaginer que la première année est une véritable année d'observation sur la capacité qu'a cet élève, futur enseignant, à suivre une formation d'enseignant, à devenir un pédagogue, un psycho-pédagogue.

À l'autre côté du cycle, il y a l'accompagnement en début de carrière. Mme la ministre l'a évoqué un peu tout à l'heure, c'est l'article 27. Et là aussi, il croit que c'est important. Là aussi il semble que le texte ne va pas assez loin. Il faudrait que nous ayons non seulement les résultats de cette étude qui a été commandée avant la prochaine mise en œuvre du texte, mais que nous ayons des choses concrètes. Au moment où il devient enseignant à part entière, enseignant à temps plein, enseignant responsable, seul maître à bord dans sa classe même si ce sont des équipes pédagogiques qui se développent, il y a un moment où l'enseignant doit se sentir encadré.

On ne peut pas estimer qu'un enseignant, parce qu'il est diplômé de l'école normale, est du jour au lendemain, capable de s'intégrer dans une équipe pédagogique, même s'il a réussi à acquérir les 13 compétences, les 13 objectifs. Même s'il a réussi les stages, il a encore besoin

d'un suivi pendant un certain temps et il y a là une réflexion en profondeur qui devrait avoir lieu, que ce soit par des enseignants en activité, que ce soit par d'anciens enseignants proches de la pension peut-être et qui sont aptes par une expérience longue, à bien encadrer des jeunes diplômés qui vont leur succéder, qui vont ainsi entrer dans le métier d'enseignant à condition que l'ancien enseignant ne transmette pas les mauvaises habitudes au nouveau.

Il faut vraiment qu'il soit conscient que ce n'est pas un acquis pour toujours mais que c'est quelque chose qui se construit au fil du temps, d'où tout l'intérêt de la formation continuée.

Il y a aussi dans le texte des oubliés. Mme la ministre fait référence à l'orthopédagogie. Très bien, mais Mme la ministre oublie la psychomotricité. Il ne faut pas dénigrer l'importance de l'orthopédagogie, c'est une des options dans les facultés de psycho-pédagogie. Mais M. Charlier pense qu'aujourd'hui tout le monde est conscient de l'importance de la psycho-motricité et d'ailleurs, il existe des spécialisations en psychomotricité qui d'après M. Charlier, sont organisées au moins par trois hautes écoles, Léonard de Vinci, Charleroi Europe et l'ISEL à Liège. Est-ce que ne pas les citer signifie que Mme la ministre souhaite les remettre en cause ou Mme la ministre a-t-elle d'autres idées ?

Mme la ministre ne cite rien à propos des éducateurs spécialisés, qui sont compris dans les départements de pédagogie. C'est un sujet qui a beaucoup préoccupé M. Charlier puisque le PSC a activement participé à la définition d'un statut pour les éducateurs spécialisés.

Selon M. Charlier, l'autonomie que Mme la ministre laisse dans le département pédagogique est diminuée. Elle était de 13 %. Or, actuellement, elle est de 125 heures, c'est-à-dire 5 %. Mme la ministre avait cité une fourchette dans son exposé qui pouvait conduire à 3 600 heures. Mais quand on fait l'addition des heures que Mme la ministre laisse dans son décret, il ne reste que quelques % d'autonomie, 125 heures.

Mme la ministre pense-t-elle que c'est une bonne chose de diminuer cette autonomie alors que dans d'autres départements, l'autonomie atteint 16, 17, 18 % ? Ici, Mme la ministre va vers une restriction et ajoute que c'est encore dans ces 125 heures d'autonomie que les départements pédagogiques devront organiser les modules prévus. Cela va leur laisser quand même très peu d'espace pour faire d'autres choix. M. Charlier pense ici que Mme la ministre n'a pas en tant que pouvoir un aspect régulateur mais plus un aspect organisateur. Or il croit que le législateur doit avoir un aspect régulateur. D'ailleurs, l'autonomie n'était-elle pas un des points majeurs dans le décret « hautes écoles » et qui reste un des axes importants pour concevoir le projet de l'école ?

M. Charlier pense que plus qu'une réforme, c'est une réformette superficielle qui ne va pas en profondeur et qui d'autre part, pose un problème dans son délai. Pourquoi ? Parce que Mme la ministre a mis dans son décret les 13 compétences et les 6 axes.

M. Charlier a déjà dit que c'était des objectifs opérationnalisés qui ne vont pas jusqu'au bout de l'opérationnalisation mais parce que les objectifs doivent être opérationnalisés, Mme la ministre doit laisser du temps aux départements pédagogiques, pour construire les étapes de l'opérationnalisation et M. Charlier ne pense pas que cela se fera en 6 mois. Même s'ils sont conscients de ces 13 compétences, même s'ils sont informés du contenu d'un décret, même s'ils pensent que les choses vont aboutir, même s'ils s'y préparent déjà maintenant, M. Charlier pense que c'est un peu court et qu'il faudrait leur laisser une année supplémentaire pour être sûr que l'opération réussisse car si elle ne réussissait pas, cela voudrait dire qu'on serait de nouveau dans un contexte où le décret impose 13 compétences mais où on irait jamais au bout de leur opérationnalisation, c'est-à-dire qu'on n'irait pas jusqu'à la capacité d'évaluer les objectifs généraux d'une matière qui couvre trois ans de formation.

Comme M. Charlier l'a déjà dit, s'ils sont généraux au niveau des compétences à atteindre, il faut que les objectifs soient spécifiques dans l'approche de la matière pendant les trois années de la formation. Cela demande une réflexion en profondeur sur les grilles horaires et sur les programmes dans le respect de la liberté des réseaux, dans le respect de l'autonomie des hautes écoles mais surtout dans la capacité de modifier — ce qui est le seul bien du décret de Mme la ministre — le contenu de la formation. Il faut donc au moins réussir cela. M. Charlier demande donc à Mme la ministre de laisser du temps et de penser que plutôt qu'au 1^{er} septembre 2001, ce serait au 1^{er} septembre 2002 qu'il faudrait appliquer ce texte.

Mme la ministre annonce qu'elle répondra de manière approfondie aux questions de M. Charlier. Le décret permet de moduler un certain nombre de propositions. Les choix qui ont été faits ont été des choix calibrés; ils l'ont été en fonction des consultations faites antérieurement et suivant également une étude de faisabilité. Donc, le trop ou le trop peu qu'évoque M. Charlier est une affaire d'estimation. Mme la ministre concède qu'il n'est pas si simple d'aborder le problème des délais. Elle s'attend à un effet d'entraînement: il y aura des changements à condition de mettre la machine en marche, de la suivre et de lui insuffler l'énergie nécessaire.

Mme la ministre est ravie d'entendre qu'un certain nombre d'écoles se préparent à la

nouvelle formation, confirmant que le processus est en cours depuis qu'elle a commencé à les rencontrer. Les syndicats ainsi que les pouvoirs organisateurs, lors des concertations qui ont eu lieu, ont eu l'occasion d'envisager eux aussi certains impacts du projet.

Mme la ministre ne pense pas qu'il y aura de miracle mais d'un autre côté, la mise en œuvre du projet sera peut-être plus rapide et plus aisée qu'on ne l'imagine. En effet, le projet que le Gouvernement présente répond à un certain nombre de problèmes posés et présente des solutions réalisables; c'est peut-être une des raisons pour lesquelles ce projet ne fait pas autant de bruit qu'il pourrait en faire.

Certes, la ministre ne veut pas dire d'emblée que si ce décret est voté dans des délais raisonnables, le système sera totalement fonctionnel dès le début de l'année prochaine. Elle n'est toutefois pas enthousiaste à l'idée de postposer l'application du décret.

Mme la ministre a remarqué que sur le terrain, il est urgent de fournir un certain nombre de moyens. Parmi ceux-ci, elle évoque la formation aux nouvelles technologies. Mme la ministre va en outre équiper les écoles, ce qui leur permettra de mieux assurer cet enseignement. Au moins, pour pouvoir concrétiser cette initiative — qu'on peut considérer trop petite ou trop grande — la ministre insiste pour qu'on avance et pour que la date de mise en œuvre soit bien septembre 2001.

Concernant la psycho-motricité, ce n'est pas une année de spécialisation organisée pour les instituteurs et les régents mais pour les éducateurs spécialisés. Si un instituteur ou un régent veut s'y inscrire, il peut le faire, elle n'est pas supprimée.

À propos de l'accompagnement en début de carrière, Mme la ministre a simplement inscrit dans le décret — c'est une indication à donner aux écoles et aux futurs enseignants — qu'il y aura un mécanisme d'insertion professionnelle.

M. Charlier a parlé du parrainage; dans certaines écoles, l'intégration des nouveaux enseignants s'opère aisément, mais à d'autres endroits, cela se passe beaucoup moins bien et malheureusement, c'est souvent dans les lieux plus difficiles. Il y a donc nécessité de mettre en place cet accompagnement et c'est ce que Mme la ministre propose dans ce décret.

Mme la ministre est donc tout à fait d'accord avec la remarque de M. Charlier sur les dangers du mimétisme. Un enseignant doit pouvoir jeter un regard critique sur sa pratique — ce qui est proposé dans la formation par le travail sur les représentations du métier d'enseignant — et il doit aussi être attentif à ne pas rechercher des

solutions aux problèmes qu'il rencontre en pratiquant simplement l'imitation.

C'est dans le même esprit que sont proposés des accords de collaboration avec des établissements de l'enseignement fondamental et secondaire où sont organisés les stages pour éviter que, par souci de confort, un étudiant ne veuille effectuer ses stages dans la classe des enseignants qui l'ont lui-même formé.

Mme la ministre remarque qu'on retrouve ainsi beaucoup de mécanismes de ce genre qui en effet ramènent toujours au mimétisme.

Contrairement à ce que M. Charlier suggère, sur beaucoup de points, ce projet est très ouvert, pour essayer justement de faire sauter toutes les formes d'enfermement.

Mme la ministre en profite pour parler des stages par équipes de deux et des stages dans tous les secteurs.

Les stages dans tous les secteurs sont parfaitement prévus. Ainsi, l'étudiant qui voudra suivre en option, le module d'information, et pas de formation, sur l'enseignement spécial, se verra offrir un stage dans l'enseignement spécial. Mais ces stages ne sont pas limités à ceux qui auront choisi les 15 heures en option. Donc, tout le panorama reste ouvert. Certes la localisation géographique des établissements et la présence éventuelle d'un établissement d'enseignement spécial dans le voisinage influenceront les accords de collaboration qui seront conclus.

Pourquoi des stages par équipes de deux? Initialement, il avait été imaginé que les étudiants effectueraient leurs stages dans la même classe, mais cela aurait été beaucoup trop difficile à gérer. On a encouragé, partout où on le pouvait raisonnablement, l'idée du travail en équipes et tous les mécanismes qui peuvent réduire la tendance qu'auraient les enseignants à vouloir s'isoler. Donc, à travers tout le processus d'apprentissage, que ce soit dans les groupes des ateliers de formation professionnelle, que ce soit à travers les stages, on s'efforce de faire travailler les étudiants ensemble. Mme la ministre rappelle que toutes les études l'ont prouvé dans l'enseignement supérieur: les étudiants qui réussissent sont d'abord ceux qui sont parvenus à s'intégrer dans des groupes et qui ont réussi à créer un processus d'aller-retour avec leurs pairs; ce sont ceux qui peuvent aborder des situations faciles ou difficiles, perturbantes ou pas, avec d'autres. Il n'y a rien d'autre derrière cette mesure qui ne dépasse pas les possibilités d'organisation des écoles. Ce n'est pas du tout problématique si on peut suivre les mécanismes de planification des stages qui sont proposés.

Bien entendu, Mme la ministre fournira des chiffres de population dans les écoles normales dès ce mercredi 15 novembre; elle ne peut toute-

fois pas transmettre ceux de l'année 2000-2001 parce qu'elle ne les possède pas tous et qu'ils ne sont pas vérifiés. Néanmoins la rentrée de cette année montre quand même une légère augmentation des populations et sûrement une stabilisation.

M. Charlier a parlé des propositions antérieures. Mme la ministre préfère ne pas faire beaucoup de commentaires à ce sujet. Il a souligné que les différences se situaient au niveau des contenus, de l'ouverture et du changement de la fonction d'enseignant. Or, c'est exactement ce que prévoit le décret. La réflexion est partie d'un examen, un peu affiné, de la situation réelle dans laquelle se trouve un enseignant dans sa classe. Qu'est-ce qu'on lui demande, qu'est-ce que la société attend de lui? Aider à résoudre les problèmes des élèves, avoir de bons contacts avec les parents, jouer dans un registre de sociologie, jouer dans un registre de psychologie, connaître son institution, ... C'est ce que l'on retrouve dans les compétences. C'est donc à cela qu'il faut les former.

La ministre a écouté avec intérêt tout ce que M. Charlier a dit sur la formation continuée. Elle est tentée de dire que c'est M. Charlier qui tombe dans le travers qu'il lui reproche. Bien sûr, il y a un problème concernant la formation continuée. C'est simple, dans l'enseignement supérieur, il n'y a pratiquement pas de formation continuée. On sait qu'il y a des enseignants qui partagent la formation continuée des enseignants du secondaire mais ce n'est pas satisfaisant. La ministre, primo, rappelle que le champ de la formation continuée des enseignants en place dans le fondamental et dans le secondaire n'est pas de son ressort de compétence et secundo, elle souhaite se pencher sur le problème de la formation continuée dans le supérieur. Par ailleurs, la ministre n'a aucune appréhension quant au niveau d'exigences, d'abord parce qu'elle souhaite que la formation soit exigeante et ensuite parce que, tellement d'opérateurs se disputant cette formation, elle est sûre que les exigences pourront être rencontrées.

Pour ce qui concerne la liaison que M. Charlier a faite avec la nécessité de mieux connaître le monde de la recherche en éducation, la ministre explique aussi que cet aspect figure dans les profils tracés en termes de compétences dans le texte. En outre, elle a ouvert largement le champ de la vulgarisation scientifique, y compris pour les chercheurs en éducation, en organisant plus systématiquement des contacts entre ceux-ci et les enseignants. Mais ce sont des dispositions qui ne sont pas reprises dans le projet de décret.

Concernant les écoles d'application, presque tous les enseignants des écoles normales les regrettent.

Il va évidemment de soi qu'elle ne souhaite pas restaurer les écoles d'application, ce qui serait un retour en arrière. Elle a identifié ce qui était intéressant dans les écoles d'application. Cette réflexion l'a poussée à proposer des ateliers de formation professionnelle dans lesquels il y aura des activités en laboratoire pouvant utilement accompagner et renforcer la formation pratique des étudiants. C'est aussi cette réflexion qui l'a menée à encourager des collaborations entre les écoles normales et les écoles qui recevront leurs stagiaires. C'est un élément essentiel du mécanisme et là, M. Charlier a tout à fait raison. A travers ce projet, on cherche à réorganiser un certain nombre de mécanismes désorganisés en insistant sur la progressivité des démarches et sur l'organisation planifiée des stages. A cet égard, il faut rappeler dans quelle situation se trouve un département pédagogique aujourd'hui. A n'importe quel moment de l'année ou de la journée, un directeur d'établissement secondaire peut téléphoner et dire: «Moi, dans les trois jours, j'ai des enseignants malades, j'ai besoin de stagiaires de l'école normale.» La ministre n'appelle pas cela de l'autonomie. Bien entendu, un certain nombre de choses s'arrangent sur le tas, mais ce n'est pas de l'autonomie. A plus forte raison quand on sort un étudiant de son cursus ou qu'on le sollicite au milieu de son travail de fin d'études. Les conditions de l'autonomie relèvent d'une discussion sur le fond. Mme la ministre a fait disparaître les écoles d'application dans la législation, elle clarifie les aspects juridiques qui y sont liés et elle pense que sur ces deux points-là, elle a repris des idées que tout le monde défendait.

Le module sur l'apprentissage des langues n'est pas lié à un certificat qui permettrait d'enseigner les langues. C'est un module de didactique. Donc, il n'y a pas lieu de se poser la question de M. Charlier — quelle que soit sa pertinence: «Pourquoi ne demande-t-on pas aux régents en langues d'enseigner à l'école primaire?» Car ils le peuvent, le texte du décret le permet, mais il y a un certain nombre de communes qui ont voulu préserver la capacité de travailler avec des instituteurs qui ont le diplôme approfondi en 2^e langue. Dans cette hypothèse, la ministre a continué à prévoir un module de didactique pour les instituteurs qui n'est pas centré sur l'apprentissage des langues.

Pour favoriser la mobilité des enseignants, la ministre estime essentiel de leur donner une formation plus harmonisée entre les différentes écoles. Si on veut mettre en œuvre des formules de réorientation, de passerelles, plus avancées qu'aujourd'hui, il est nécessaire de promouvoir une organisation qui soit comparable jusqu'à un certain point. Cette organisation ne va pas supprimer l'autonomie des pouvoirs organisateurs en terme de programmes, de méthodes ...

Elle va simplement organiser autour de grilles de référence un certain nombre de contenus qui permettent toutes ces mobilités et la prise en considération de tous les diplômés sans qu'il y ait besoin d'y prévoir des compléments.

Concernant les compétences, la ministre souligne qu'elles relèvent d'objectifs qui traduisent les objectifs généraux du décret-missions. Il est clair que pour y parvenir, il faut que des capacités soient définies. Or, elles ne l'étaient pas précédemment. La ministre ne dit pas qu'elles ne sont pas développées sur le terrain mais elles n'étaient pas définies. La ministre a également intégré dans les 13 compétences beaucoup d'éléments dont on lui avait dit que jamais le législateur ne s'était préoccupé. Par exemple, il est nécessaire qu'un futur enseignant maîtrise non seulement sa matière, la psychologie, la sociologie, connaisse les adolescents ou les jeunes, mais qu'il sache aussi ce qu'est une école au-delà de la manière dont il l'a vécu quand il en était élève. Qu'est-ce que c'est qu'un conseil de classe? Que sont les droits et les devoirs d'un enseignant au regard de la législation? Qu'est-ce que l'institution scolaire? On trouve beaucoup d'enseignants très démunis en cette matière.

La ministre rappelle que ce sont des compétences extrêmement pratiques; un enseignant qui ne les a pas développées ne peut pas jouer le rôle qu'on attend de lui aujourd'hui.

Mme la ministre rappelle que M. Delvaux, qu'elle a rencontré, a trouvé des éléments intéressants dans son projet. Il a mené une enquête sur les compétences des enseignants du 1^{er} degré du secondaire. Mme Dupuis a fait elle aussi procéder à une enquête — rapide et ciblée sur les jeunes enseignants en fonction — qui a été effectuée par les services de l'Université de Liège. Les conclusions sont assez similaires à celles de Bernard Delvaux. Ce n'est pas blanc et noir; on ne trouve pas des jeunes qui disent tous: « On a été mal formés, on ne sait pas s'intégrer. » Ou encore: « On connaît les disciplines mais on ne connaît rien d'autre. » Ou bien aussi: « On ne connaît pas les disciplines, on connaît le reste. » Dans les enquêtes, la perception des gens est en général plus nuancée. Les éléments recueillis au cours de cette enquête ont inspiré certains aspects du projet.

Sur l'accueil des étudiants dans l'enseignement supérieur et la réflexion sur les structures de la formation des enseignants, Mme Dupuis pense que la 1^{re} année ne doit pas être une année d'observation destinée à déterminer si les étudiants sont bien à leur place dans les études qu'ils ont choisies. D'ailleurs, les étudiants s'en rendent vite compte eux-mêmes. Il faudrait peut-être réfléchir à l'évolution de l'enseignement secondaire et au niveau d'acquis des étudiants qui s'inscrivent à l'école normale.

Par rapport à cette situation, Mme la ministre ne pense pas qu'il faille prévoir des remédiations. Elle fait plutôt le pari que le système global va se moderniser progressivement sur le fond. Toutefois, elle a voulu introduire des cours de français qui vont à la rencontre des situations réelles particulièrement interpellantes quant à la maîtrise du français par des futurs enseignants.

Mme la ministre pense que le processus d'observation et d'orientation qui doivent accompagner les choix d'études des jeunes doit être développé dans l'enseignement secondaire.

Elle a fait un choix de maintenir la structure en trois ans. En effet, il y a quinze ans, on a porté de deux à trois ans la durée de la formation initiale des enseignants. Il est normal que l'on mène aujourd'hui une réflexion sur les contenus. Cette réflexion a montré qu'il était possible de promouvoir les contenus nécessaires en trois ans. Il n'est, dès lors, pas nécessaire de passer à une autre structure.

Selon la ministre, la priorité des priorités concerne la modification des contenus.

Mme Dupuis suit M. Charlier dans sa réflexion sur les passerelles mais elle pense qu'il faut d'abord s'attaquer aux contenus.

Concernant l'enseignement normal technique, Mme la ministre ne veut pas profiter de cette réforme pour le supprimer estimant qu'une réflexion supplémentaire s'impose.

A propos des régendats français-morale et français-religion, ils seront toujours organisés.

Enfin, Mme la ministre pense que la discussion sur l'autonomie sera continuellement présente. Les responsables des hautes écoles ne veulent pas qu'elle soit supprimée. Toutefois, à cet égard, un processus d'évaluation s'avère nécessaire sur le système des hautes écoles, comme l'a d'ailleurs souhaité Philippe Henry.

Quoi qu'il en soit, Mme la ministre ne croit pas que le projet de décret qu'elle a présenté dépasse l'aspect régulateur que le législateur doit avoir dans le système éducatif.

M. Henry tient à remercier Mme la ministre pour son exposé. Il estime en effet qu'il s'agit d'un projet ambitieux qui demande d'importants efforts d'application. C'est également un projet attendu depuis longtemps car il touche la base de notre système éducatif.

Selon ce commissaire, c'est également un projet de décret positif sur le fond comprenant de nombreuses avancées dans le prolongement du décret « missions » et des socles de compétences. C'est également un projet de décret lisible et qui ne fait pas table rase de tout ce qui existe, sans toutefois être conservateur.

En ce qui concerne les consultations, M. Henry se réjouit que Mme la ministre ait entendu tout ce qu'il souhaitait et qu'elle ait l'intention de poursuivre des consultations quant à son application.

M. Henry pense que l'on doit continuer dans cet esprit. Il a quelques craintes sur le calendrier aussi serré la 1^{re} année même si on peut se réjouir d'une mise en application rapide et souhaiterait que la ministre précise qu'il serait peut-être utile de refaire le fil des différentes étapes à mettre en œuvre au lendemain du processus parlementaire puisqu'il est prévu que ce décret entre en vigueur le 1^{er} septembre 2001.

Concernant le fond du projet de décret, M. Henry estime que le fait d'avoir précisé ces axes donne les lignes directrices et les points principaux que l'on entend mettre en œuvre dans la formation.

M. Henry apprécie par ailleurs le fait que Mme la ministre ait défini les compétences que l'on cherchait à induire chez les élèves, compétences plaisantes sur le contenu même si cet article qui les définit est sans doute le moins facile à s'approprier.

M. Henry se réjouit également que Mme la ministre ait procédé à la mise en avant de l'aspect interdisciplinaire (formation des enseignants, culture du métier, hétérogénéité des groupes d'étudiants).

En ce qui concerne l'apport des maîtres de formation professionnelle, M. Henry pense que celui-ci est très appréciable. Il y a toutefois quelques points qui demandent des éclaircissements, notamment cette question du délai sur laquelle Mme la ministre s'est déjà exprimée.

Concernant l'autonomie, M. Henry remarque que c'est un sujet récurrent. On sent poindre une critique dans le chef de certains acteurs de l'enseignement, critique qu'il faut prendre avec mesure puisqu'on a reproché aussi d'avoir abandonné trop d'autonomie aux hautes écoles.

M. Henry pense qu'il est bien que l'on donne des lignes directrices, qu'on puisse en débattre, mais il faut conserver une certaine souplesse en ce qui concerne les demandes faites aux opérateurs et veiller, dans l'application du décret, à ce qu'il n'y ait pas une surcharge liée aux contraintes administratives.

Enfin, M. Henry estime que la formation des formateurs est une question à la source du système éducatif, de même que le débat sur la formation initiale et la formation continuée.

Mme Bertieaux tient également à louer la lisibilité de ce texte. Il s'agit en effet d'un texte dont le français est accessible à tous et non d'un français juridique.

Mme Bertieaux est particulièrement heureuse de voir que Mme la ministre a insisté dans ce projet de décret sur la maîtrise de la langue française, tant orale qu'écrite, ce qui apparaît à ses yeux comme un point extrêmement important.

Ayant écouté avec beaucoup d'attention l'exposé de Mme la ministre, Mme Bertieaux souhaite que l'on puisse remettre la maîtrise des disciplines en priorité dans le texte, telle qu'elle était formulée dans l'exposé des motifs.

Concernant l'apprentissage d'une deuxième langue et d'une troisième langue dans le fondamental, Mme Bertieaux suggère de réfléchir dans la foulée de ce décret à un renforcement de l'apprentissage des langues.

Enfin, Mme Bertieaux souhaite avoir des explications quant au choix des sous-sections dans les régendats.

Mme Molenberg se réjouissant également de ce projet de décret, estime qu'il est important d'adapter la formation des maîtres aux nouvelles réalités. À cet égard, elle souhaite pouvoir disposer des chiffres de ceux qui professent par rapport à la délivrance des diplômes.

Cette commissaire est également heureuse de voir que Mme la ministre procède à un renforcement des connaissances disciplinaires, et particulièrement en français. Elle remarque aussi que la réorganisation des stages et ateliers professionnels donne un caractère dynamique à la formation. Toutefois, elle se demande ce qu'il en est de l'agrégation des maîtres de stage et des conditions qui seront fixées pour cette agrégation.

Concernant la citoyenneté, Mme Molenberg souhaite savoir dans quels passages du texte celle-ci se concrétise réellement.

Relativement à l'accompagnement en début de carrière, elle souhaite savoir s'il y a des précisions concernant l'implication du chef d'établissement dans cet accompagnement.

Enfin, Mme Molenberg souhaite connaître la manière dont Mme la ministre a procédé pour établir le classement des différents axes du projet et si il existe une hiérarchie entre ceux-ci.

Mme Molenberg désire également entendre la ministre sur la question des formateurs des formateurs.

M. Moock, au nom du groupe socialiste, tient à féliciter Mme la ministre pour ce décret attendu depuis longtemps. Il s'agit, en effet, de donner à tous une formation adéquate, ce qui est éminemment important.

M. Moock observe qu'il n'y a eu aucun problème au niveau des consultations, ce qui lui permet de dire que ce décret est parfaitement

démocratique. Par ailleurs, il tient compte des remarques du Conseil d'Etat.

Selon ce commissaire, on peut dire qu'il s'agit d'un décret intégré à la société reprenant la défense des valeurs de citoyenneté. Il est en effet nécessaire que cette éducation à la citoyenneté soit développée.

Enfin, M. Moock estime que cette idée de travail en équipe est très utile et particulièrement intéressante.

M. van Eyll se réjouit de lire le projet de décret car il n'y a effectivement de richesses que d'hommes. Or, l'enseignement, ce sont les hommes et les femmes qui y travaillent. Dès lors, travailler à la revalorisation de la profession est une tâche première de la Communauté française.

Travailler à la revalorisation de la profession, c'est faire des enseignants de vrais professionnels car la phrase célèbre «l'enseignant ne connaît pas son métier» est une réalité. Tous les processus d'apprentissage doivent être connus, mouvement qu'enclenche ce décret.

En ce qui concerne le recrutement, M. van Eyll, contrairement à la lecture de l'exposé des motifs, pense que le problème qui y est lié se situe au niveau de la baisse de la qualité du recrutement. En effet, le réel problème est, selon ce commissaire, le choix négatif de la profession. Le CEF, en des termes plus diplomatiques, ne s'y est d'ailleurs pas trompé.

Concernant la structure et donc la durée de la formation, M. van Eyll pense que si celle-ci est fixée à trois ans, c'est que la Communauté française ne dispose pas de suffisamment de deniers pour la porter à quatre ans. Mais alors, la formation continue a encore plus d'importance. Or, c'est la croix et la bannière si elle se fait pendant les heures de service.

Il faudra, selon ce commissaire, que les syndicats acceptent que cela se fasse pendant des jours de congé durant les grandes vacances, ce qui sera d'autant mieux si la carrière n'est pas plane.

Concernant la maîtrise de la langue française, M. van Eyll estime que Mme la ministre a eu une merveilleuse idée car il s'agit, selon lui, d'un problème réel. Le niveau de connaissance du français a tellement baissé que l'on risque de devoir apprendre la langue française aux formateurs des formateurs.

En ce qui concerne l'enseignement spécial, M. van Eyll a remarqué dans l'exposé des motifs qu'un module était prévu, celui-ci étant constitué par de l'information et des notions de pédagogie. A ce titre, il aimerait savoir si vraiment un seul module pour enseigner dans l'enseignement spécial est suffisant.

Relativement à la seconde langue, M. van Eyll croit que les mesures sont fort bonnes en ce sens qu'on ne demandera jamais à un instituteur primaire, pour réussir son école normale, d'avoir une connaissance approfondie de la seconde langue.

Il reste qu'à Bruxelles, pour être nommé dans les classes primaires, il faut avoir une connaissance approfondie de la deuxième langue ou se trouver dans une école qui a prévu des maîtres spéciaux. Il y a dès lors une dichotomie entre ce que la législation prévoit d'une part et ce que la législation en matière de formation prévoit d'autre part.

M. van Eyll observe que les maîtres de formation pratique ne peuvent être des licenciés. Or, il se fait que des licenciés enseignant dans l'inférieur feraient d'excellents maîtres de stage. Pourquoi, dès lors, les exclure?

Enfin, M. van Eyll tient à souligner qu'il a lu avec plaisir et l'exposé des motifs et le projet de décret et il en remercie Mme la ministre.

M. Cheron voudrait souligner les grandes qualités intrinsèques de ce décret. En effet, comme le dit l'exposé des motifs, nous sommes dans un processus où de nombreuses modifications ont vu le jour, dont notamment les priorités de l'école par l'intermédiaire du décret-missions.

Or, M. Cheron est frappé par le fait qu'il y a très peu de présence du décret-missions dans ce projet. Il ne figure en effet que dans l'exposé des motifs.

Dans le cadre de l'article 3, M. Cheron se demande si l'on ne pourrait pas faire une référence plus explicite au décret-missions parce qu'il s'agit de poursuivre le travail au travers de la formation des maîtres.

Par ailleurs, cette référence au décret-missions nous amène également à nous inscrire dans un large débat qui lui-même est issu d'autres débats en Communauté française. Par ailleurs, M. Cheron estime que la qualité de ce texte dans la filiation du décret-missions est d'avoir eu le courage politique d'inscrire des objectifs ambitieux qui doivent porter dans toutes les écoles et qui constituent des objectifs de formation qui peuvent entraver l'autonomie. La question est posée de savoir si le côté ambitieux du décret n'aurait pas pour résultat de limiter excessivement l'autonomie pédagogique.

Dans le même ordre d'idées, M. Cheron pense que nous devons avoir une réponse à ceux qui s'interrogent sur le caractère de rigidité de ces formulations. Il faut avoir, en effet, des appréciations précises sur la portée précise de ce texte au cas où le travail dans sa forme formelle

ne serait pas respecté. Selon M. Cheron, c'est là que se joue la capacité d'autonomie qui est aujourd'hui une autonomie encadrée, préservée mais cette autonomie ne réside pas seulement dans ces plages horaires où l'on dit qu'il y a une autonomie. Il y a, selon ce commissaire, matière à réflexion dans les articles 4, 5 et suivants. En ce qui concerne la formation des formateurs, M. Cheron pense que la question qui se pose devient une priorité dans le calendrier à venir. Déjà dans le texte qui nous est présenté il faut, au-delà de la formation initiale, s'interroger sur la formation continuée. Ce sont, en effet, des travaux qui se complètent et se suivent.

Enfin, concernant la langue française, M. Cheron ne voudrait pas qu'on ne fasse pas de débat sur la connaissance de la langue française. Si l'on doit se réjouir de l'extrême attention accordée à la langue française, on doit également avoir une réflexion actualisée sur la connaissance de la langue qui ne doit pas être un français figé.

M. Scharff a pris connaissance avec beaucoup d'intérêt de ce projet de décret et a lu avec attention l'exposé des motifs. Il a particulièrement apprécié tous les paragraphes concernant les axes de la formation.

Ce décret est d'une importance primordiale parce qu'il réoriente l'enseignement public et guide à partir de la formation de ces enseignants.

Toutefois, M. Scharff regrette que tous les enseignants n'y figurent pas. Il en veut pour preuve la lecture de la fin de la première colonne de l'exposé des motifs. Or M. Scharff estime que dans un même établissement, tout se tient et que dès lors ce décret qui s'applique aux instituteurs et aux régents pourrait également toucher les licenciés.

Il serait, selon ce commissaire, indispensable que les écoles normales étudient la possibilité d'assurer une formation dans le cadre de l'agrégation de l'enseignement supérieur.

M. Scharff n'est pas persuadé que nous allons réussir la réforme de l'enseignement par un demi-décret.

A la lecture d'un paragraphe du livre *«La réforme de l'enseignement n'aura pas lieu»*, M. Scharff se demande quelle réforme Mme la ministre va-t-elle engager pour les licenciés de l'université.

Mme la ministre remercie les intervenants pour la richesse du débat.

En réponse à M. Scharff sur la profession d'enseignant, elle tient à préciser que plusieurs pistes sont actuellement ouvertes pour confirmer l'unicité du métier d'enseignant. Le projet en accentue la spécificité, souhait émis par tous,

tout en insistant sur les éléments de formation communs.

Mme la ministre précise qu'il y aura un projet de décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur. Ce projet comportera de nombreux points communs avec celui-ci. Dès lors, un premier pas important sera franchi puisque l'on reconnaîtra par un texte qu'il est nécessaire de développer avec les licenciés aussi un certain nombre de compétences.

Dans l'un comme dans l'autre texte, ont été prévues des possibilités de collaboration avec, en premier chef, les universités. La ministre, tout en rappelant qu'elle n'a pas voulu réaliser un changement de structures, souligne sa volonté de tisser progressivement des liens.

Mme la ministre ignore encore si les écoles sont demandeuses de ces liens : en cette matière aussi, elles disposent de toute leur autonomie. L'essentiel, pour Mme la ministre, est que le texte encourage ces collaborations.

Elle tient, par ailleurs, à souligner qu'elle n'établit aucune hiérarchie de valeurs entre les compétences développées avec les futurs enseignants. Tout au plus, existe-t-il un seuil en ce qui concerne les spécificités des différentes fonctions où certaines exigences peuvent être variables. Toutefois, Mme la ministre estime que des capacités de type pédagogique doivent être acquises par tous les enseignants, y compris pour les professeurs d'université. Mais, concernant ceux-ci, elle attend que des pistes de travail soient ouvertes par le terrain pour s'y engager.

En ce qui concerne la formation continuée, dont tout est à construire dans l'enseignement supérieur, Mme la ministre présente trois types de formation prévues pour accompagner la mise en œuvre du décret :

- une formation des professeurs des écoles normales à tout ce qui concerne les technologies de la communication et de l'information et leur exploitation pédagogique;

- une formation des mêmes enseignants à la diversité culturelle et à la gestion de la multiculturalité;

- une formation pour les maîtres de stage qui ne leur sera pas imposée mais ouverte.

La formation continue des enseignants engagés dans les écoles fondamentales et secondaires relève des compétences de ses collègues, MM. Mollet et Hazette. Il ne revient donc pas à Mme Dupuis de se prononcer à ce sujet.

Pour ce qui a trait à la référence au décret-missions, Mme la ministre pense que le débat ouvert est plus politique que juridique. A ce titre, Mme la ministre se demande s'il n'est pas

temps de « s'émanciper du père ». Certes, ce qu'a dit M. Cheron est juste. Le décret-missions est implicitement omniprésent dans le décret. Mais à aucun moment, Mme la ministre n'a vu la nécessité juridique ou politique d'y faire référence explicitement autrement que dans l'exposé des motifs.

Mme la ministre souhaiterait attirer l'attention des membres de la commission sur le danger, en termes juridiques, de multiplier dans un décret les références à d'autres textes car l'on risque d'être trop restrictif. Par ailleurs, faire référence aux articles du décret-missions risque de nuire à la lisibilité de ce projet de décret. Enfin, Mme la ministre a le sentiment qu'une bonne lecture des textes est parfois plus utile que des références.

En ce qui concerne l'autonomie, Mme la ministre rappelle que ce texte a un rôle régulateur en posant les bases de références communes, ce qui conditionnera la mobilité des étudiants à travers le système, la transparence de l'offre d'enseignement et les possibilités de réorientations et de collaborations entre les institutions elles-mêmes. Elle pense également qu'il ne faut pas réduire le débat sur l'autonomie au nombre d'heures mais prendre en compte également la rigidité ou la souplesse du système.

Outre le fait que le projet de décret laisse une totale liberté au pouvoir organisateur pour ce qui est des programmes et des méthodes, il leur offre également toute latitude pour établir des collaborations.

La nouvelle formation va se développer progressivement, en maintenant ouvertes des possibilités de discussion permanente. Mais il est nécessaire d'adopter un système de référence commun, acceptable par tous. Cela ne peut se faire que dans le cadre d'une progressivité pédagogique.

À propos du travail de fin d'études, Mme la ministre rappelle qu'il fait l'objet d'un débat récurrent. Ce travail consiste, en principe, à finaliser les acquis pratiques et théoriques de la formation en produisant un document centré sur une problématique bien ciblée. Il est actuellement organisé de manière variable et son ampleur complique souvent l'organisation de la 3^e et même de la 2^e année. Mme la ministre plaide pour une organisation plus rigoureuse dans le temps.

Concernant l'apprentissage de la langue française, Mme la ministre continue à trouver qu'il est légitime qu'un étudiant qui a suivi un enseignement secondaire supérieur connaisse bien la langue de l'enseignement. Ce n'est pas toujours le cas. Mme la ministre sait bien que, du fait de la polyvalence d'accès aux hautes écoles, des jeunes qui ont eu moins de cours

généraux que d'autres, et singulièrement moins de cours de français s'inscrivent dans les formations d'enseignants.

Par ailleurs, Mme la ministre tient aussi à rappeler qu'elle a été confrontée à la demande de remédiation qui ne lui paraît pas une bonne solution.

Revenant sur le cours de français, Mme la ministre pense qu'il ne doit pas exister de tabous par rapport aux méthodes de travail. Quant à la fixation du pourcentage à 60 pour réussir les épreuves de français, celle-ci a une portée essentiellement symbolique. Il importe avant tout d'affirmer que la langue française est le véhicule premier de tout apprentissage.

En réponse à M. van Eyll, Mme la ministre tient à dire qu'à ses yeux, les enseignants d'aujourd'hui doivent être des professionnels capables de s'adapter au monde qui bouge autour d'eux. À cet égard, ils sont handicapés par le retard avéré que connaît la Belgique en matière de méthodologie spéciale et de didactique.

Elle ne peut suivre M. van Eyll dans son raisonnement sur l'origine sociale du recrutement. En effet, tous les pourcentages d'étudiants selon leur origine sociale, dans les universités comme dans les hautes écoles sont rigoureusement stables depuis des décennies : les étudiants d'origine modeste restent peu nombreux dans les institutions universitaires.

En ce qui concerne la baisse de la qualité de recrutement, Mme la ministre pense que ce n'est pas une fatalité. Mme la ministre se réjouit aussi de voir le renversement de situation par rapport au choix négatif de la profession puisque plus de la moitié (53 %) des étudiants à l'école normale sont des étudiants de première génération, 23 % viennent de l'université et 6 à 8 % d'une haute école.

M. van Eyll a raison, estime la ministre, quand il souligne que l'incitation à travailler en équipe est nécessaire pour rencontrer les difficultés vécues dans l'enseignement primaire ou secondaire.

Concernant la présence de licenciés dans l'enseignement inférieur, Mme la ministre pense qu'il s'agit d'un modèle peu répandu, réservé seulement à l'enseignement des langues anciennes. Quant au statut de maître de formation pratique, il existe déjà actuellement dans les hautes écoles.

Mme la ministre ne peut malheureusement pas fournir les statistiques des abandons des étudiants en cours d'études. Toutefois, elle confirme qu'il existe toutes sortes d'abandons. Certains ont lieu en 1^{re} année, au lendemain des stages actifs, mais également par manque de

connaissance de la langue française. Elle confirme néanmoins qu'elle va tenter de remédier aux abandons dont la cause est une mauvaise expérience dans le cadre d'un stage pratique.

En réponse à la question relative à la formation à la citoyenneté, Mme la ministre précise qu'elle figure en grande partie dans les connaissances socioculturelles de l'article 5.

Concernant la hiérarchisation des axes, Mme la ministre précise qu'il n'y en a pas. Elle épinglera peut-être dans l'énoncé des 13 compétences la mobilisation des connaissances en sciences humaines.

À propos de l'enseignement spécial, Mme la ministre précise qu'il n'existe aucune obligation d'y effectuer un stage. Les écoles pourront cependant offrir aux étudiants qui le souhaitent des possibilités de stages dans l'enseignement spécial. Elle rappelle également l'existence de la spécialisation en orthopédagogie.

Dans le domaine des langues modernes, Mme la ministre tient à souligner que le projet de décret s'inscrit dans la législation actuelle. Il offre simplement un complément didactique utile sans avoir la volonté de faire des étudiants des « Native speakers » en tant que tels.

En réponse à M. Henry qui s'interroge sur les étapes de la mise en application de ce projet, Mme la ministre précise que l'investissement qu'elle a fourni jusqu'ici sera consenti à nouveau dans les hautes écoles pour préparer la rentrée. Devront encore être définis les volumes des cours et activités, le contenu des grilles de référence, les conditions particulières de recrutement des maîtres de formation pratique, les modalités de recrutement et de rémunérations des maîtres de stages et enfin, la spécificité des titres requis pour l'encadrement de certains cours.

Mme la ministre souligne qu'un certain nombre d'écoles sont déjà bien avancées dans la préparation de la nouvelle formation et dans la réflexion à propos des accords de collaborations.

Enfin, Mme la ministre remercie les membres de la commission pour leurs remarques sur la lisibilité de ce texte.

M. Charlier, à entendre les réponses de Mme la ministre, souhaite formuler 5 remarques :

Il constate, comme il l'a déjà souligné, que le texte proposé en dit trop (compétences) ou insuffisamment (encadrement). C'est, selon lui, une masse d'intentions louables non concrétisées.

Il regrette qu'en matière de passerelles, il n'y ait rien. Il aurait souhaité un effort supplémentaire sur ce point.

Concernant la mobilité, M. Charlier regrette également ce cloisonnement des formations entre hautes écoles et universités et même au sein des hautes écoles.

Concernant les formations continues, M. Charlier observe les bonnes intentions de Mme la ministre mais celles-ci restent très vagues et ne s'intègrent pas dans un continuum de formations. Quelles sont les exigences pour les maîtres de stages, par exemple?

Enfin, pour conclure, M. Charlier estime qu'il n'y a aucune approche systémique, ni globale de la formation initiale des enseignants. Il aurait voulu une approche plus dynamique. À ses yeux, ce texte est bien trop superficiel.

Mme la ministre s'étonne des réactions de M. Charlier sur les passerelles car il n'est pas sans savoir que de nombreuses passerelles existent au sein des hautes écoles, dans le cadre de la législation actuelle. Elle travaille actuellement avec celles-ci pour recenser les éléments de référence.

Enfin, concernant les maîtres de stage, Mme la ministre ne croit pas devoir leur imposer une formation.

La discussion générale est close.

V. DISCUSSION DES ARTICLES

Article 1^{er}

Mme Dupuis souligne que cet article définit le champ d'application du décret, à savoir les sections de l'enseignement supérieur pédagogique des hautes écoles conduisant à un diplôme d'instituteur préscolaire, primaire et de régent. Les études d'éducateurs spécialisés ne sont pas concernées par le projet. Pour l'organisation d'années de spécialisation, un seul cas fait exception, il s'agit de la spécialisation en orthopédagogie. En effet, les autres spécialisations qui avaient été projetées par les hautes écoles, à savoir la lutte contre la violence, par exemple, réintègrent le corps normal de la formation en trois ans.

L'orthopédagogie est une année de spécialisation importante. Comme il l'a souligné dans la discussion générale, M. Charlier pense que Mme la ministre en fait trop ou pas assez. En effet, en allant plus loin, Mme la ministre avait l'opportunité d'en faire une spécialisation dans le cadre de l'enseignement spécial. On ne rencontre pas en effet des spécificités didactiques, psychologiques de cet enseignement spécialisé. Il regrette également le fait qu'il n'y ait pas de mobilité entre les deux types d'enseignement.

Quand Mme la ministre dir que peut-être d'autres années de spécialisation pourraient être

ouvertes, M. Charlier pense immédiatement à la spécialisation en psycho-motricité. En reprenant le schéma de la structure de l'enseignement aujourd'hui, on connaît toute l'importance de la psycho-motricité dans l'enseignement maternel. M. Charlier se demande s'il n'y a pas aujourd'hui une nécessité de mettre en place une année de spécialisation en psycho-motricité qui permettrait un encadrement plus spécifique dans les écoles maternelles. Il pense notamment à la dyslexie, qui intervient en matière de motricité dans l'apprentissage de la lecture, apprentissage qui mérite un encadrement spécifique permettant de prendre en compte le plus tôt possible un certain nombre de déficiences que parfois des enseignants surchargés ne sont pas à même de déceler.

Quant au premier paragraphe de l'article 1^{er}, celui-ci permet de nouveau à M. Charlier de regretter qu'on n'ait pas fait ici une approche systémique des choses. Celle-ci consiste à appréhender dans une même vision et dans une même exigence d'excellence, l'ensemble des lieux de formation, qu'il s'agisse des départements pédagogiques au sein des hautes écoles, de l'agrégation dans l'enseignement universitaire ainsi que les formations en promotion sociale.

Mme la ministre n'a pas fait le choix de l'approche systémique, approche qui, si elle avait été faite, aurait entraîné une double dynamique sur la formation initiale d'une part, et sur la formation en cours de carrière d'autre part.

M. Charlier regrette que Mme la ministre se cloisonne dans les départements pédagogiques des hautes écoles. Il le regrette d'autant plus que ce type de décret ne repassera pas sur les bancs d'ici plusieurs années. M. Charlier estime que Mme la ministre rate l'opportunité d'une vision globale.

Mme la ministre répète que pour ce qui concerne la psycho-motricité, la formation est offerte. La spécialisation en orthopédagogie est également accessible à tous ceux qui souhaiteraient s'orienter vers l'enseignement spécial.

Mme Dupuis tient également à rappeler que sa vision est parfaitement systémique même si globalement elle sera étalée sur plusieurs textes.

Mme Corbisier-Hagon, en ce qui concerne la psycho-motricité, observe que la réponse formulée par Mme la ministre, aussi bien que le débat, semble oublier qu'une spécialisation en psycho-motricité était bel et bien prévue dans la catégorie pédagogique. Elle en veut pour preuve les trois documents suivants: une circulaire datant de mars 1999, un arrêté du Gouvernement de la Communauté française de juillet 1998 et l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 9 juillet 1996.

Mme Corbisier-Hagon souhaite savoir si ces trois textes restent d'application.

Mme Dupuis répond que le Gouvernement n'abroge pas ces textes. Elle précise que la possibilité existe pour les étudiants de s'inscrire en 4^e année de spécialisation sans que cela ne constitue une obligation.

Mme Corbisier-Hagon observe dès lors que l'organisation de la spécialisation est toujours possible.

Mme la ministre ajoute que cette spécialisation est rattachée à la section d'éducateurs spécialisés. Donc elle n'est pas visée ici.

Mme Corbisier-Hagon estime que la réponse de Mme la ministre n'apporte pas de solution au problème. En effet, si dans certains cas cela va, dans d'autres, l'organisation de la spécialisation était autorisée en section normale secondaire. En effet, dans les documents qui viennent d'être énoncés par Mme Corbisier-Hagon, elle était organisée de cette manière.

Mme la ministre explique que l'objectif est bien clairement de mettre fin aux velléités de programmer dans l'enseignement pédagogique, diverses années de spécialisation reprenant des activités qui sont intégrées dans la formation initiale en trois ans.

M. Charlier estime que ce que vient de dire Mme la ministre est important. S'il suit bien son discours, M. Charlier observe que nous ne voulons pas d'une année de spécialisation pour des matières vues de manière générale. Or, il observe que la formation en orthopédagogie est maintenue. C'est bien là reconnaître l'aveu d'impuissance pour l'enseignement spécial.

Mme la ministre tient à souligner que le module de formation soulevé par M. Charlier est un module d'information sur l'enseignement spécial. Pour le reste, Mme la ministre maintient sa réponse initiale. Mme la ministre ne pense pas possible d'intégrer dans la formation initiale de tous, plus d'éléments visant l'enseignement spécial que le module d'information prévu. Elle propose donc d'autoriser une année de spécialisation en orthopédagogie pour ceux qui le souhaitent.

L'article 1 est adopté par 8 voix contre 2.

Article 2

Mme la ministre explique que cet article vise un certain nombre de définitions comme il en est de coutume. Mme la ministre tient à attirer l'attention des commissaires sur les activités d'enseignement de type A, de type B et de type C. Les activités de type A sont celles qui regroupent les étudiants de l'ensemble des sections, ce sont donc des activités communes, les activités de type B sont des activités de classe et les activités de type C sont des activités qui visent les ateliers

de formation professionnelle et là, elles sont organisées en groupes très réduits.

M. Charlier observe que cet article donne une série de définitions importantes pour la présentation des termes à l'intérieur de ce texte. Si on entre dans le débat des définitions, M. Charlier souhaite que l'on en ajoute une, à savoir la définition du terme « compétences ». Il est en effet important de savoir ce que l'on entend par compétences.

Le Conseil de l'éducation et de la formation a défini dans un document ce qu'était une compétence. Il précise que c'est un ensemble fonctionnel et intégré de ressources cognitives, affectives et motrices permettant de réaliser les tâches professionnelles et de faire face efficacement à des problèmes relevant de l'exercice de la profession. Nulle part dans le texte, n'apparaissent les notions d'objectifs cognitifs, affectif ou psycho-moteur. Si on intègre ces définitions, on montre clairement les trois grands niveaux taxonomiques permettant de choisir les objectifs opérationnalisés. C'est le sens de l'amendement n° 2 libellé de la manière suivante :

« A l'article 2, ajouter la définition suivante « Compétence : ensemble fonctionnel et intégré de ressources cognitives, affectives et motrices permettant de réaliser des tâches professionnelles et de faire face efficacement à des familles de situations-problèmes relevant de l'exercice de la profession ».

Justification : Si chaque étudiant doit être capable de développer les treize compétences reprises à l'article 3, il est utile de définir ce que l'on entend par compétence. De plus, la définition fait apparaître les aspects cognitifs, affectifs et moteurs non cités dans le texte.

En réfléchissant à la demande formulée par M. Charlier concernant les objectifs opérationnalisés et leur évaluation, Mme Dupuis pense que les compétences et les objectifs sont différents. Ici, il s'agit en effet d'un référentiel. Il est clair que le Gouvernement souhaite que ce référentiel figure dans les textes. Mais il ne s'agit pas d'objectifs que l'on pouvait évaluer par des mécanismes déterminés. Elle voit mal comment en donner une définition précise autre que celle qui consiste à les recenser.

M. Charlier souligne que dans la définition qu'il vient de donner de la compétence, n'apparaît effectivement nulle part le mot objectif, parce qu'à son sens, il n'était pas opérationnalisé. Dans la définition de la compétence, on parle d'un ensemble fonctionnel et intégré de ressources cognitives, affectives et psychomotrices, permettant de réaliser les tâches opérationnelles de la fonction d'enseignant.

M. Charlier conçoit néanmoins que l'intérêt réside dans la liste des compétences. Mais il

souhaite attirer l'attention de Mme la ministre sur la définition de la notion de compétence. Et sur ce que vient de dire Mme la ministre, il observe des divergences de vues. En définissant la notion de compétence, cela permettrait à Mme la ministre de clarifier le texte.

Mme la ministre rappelle qu'il s'agit de compétences au sens tout à fait classique du terme, comme indiqué dans le Larousse. C'est un ensemble de connaissances, de savoirs, de pratiques qui aboutissent à des activités. Mme la ministre tient à préciser que ce qui est clair, c'est qu'il n'y a aucune marge de manœuvre à cet égard : toutes les compétences décrites doivent être développées.

M. Charlier pense que l'intérêt est d'aller au-delà d'une définition littérale et de reprendre les trois niveaux, à savoir, cognitif, affectif et psycho-moteur.

Mme la ministre estime que la définition n'est pas nécessaire. Les compétences qui sont énoncées sont issues des réflexions des uns et des autres lors des consultations qu'elle a effectuées.

M. Cheron pense qu'il est de bonne tradition dans les projets de décret, de définir les éléments qui seront repris dans la suite du texte. Le problème est, selon lui, comment terminer ce genre de travail tellement il y a d'éléments à définir. M. Cheron pense que l'intervention de M. Charlier est à écouter. Mais le problème n'est pas là. Il croit, en effet, qu'il y a une façon de rencontrer la demande de M. Charlier en faisant référence, dans l'article 3, au décret-missions. De la sorte, on répond en une fois, à un certain nombre de concepts qui ont été définis dans ce décret.

M. Scharff, concernant l'exposé des motifs pour l'article 2, observe que dans le cadre de l'activité d'enseignement de type B, on parle de groupes ou de classes, ce qui, à son sens, est plus étendu qu'une section.

Concernant cette réflexion, Mme la ministre précise qu'il s'agit principalement de groupes disciplinaires.

Soumis au vote, l'amendement n° 2 est rejeté par 8 voix contre 2.

L'article 2 est adopté par 8 voix et 2 abstentions.

Article 3

Mme la ministre précise que cet article énumère les 13 compétences qui forment un tout complémentaire, sans classement hiérarchique. Mme la ministre ajoute que les numéros ont été indiqués à la demande du Conseil d'Etat. Le classement ne représente nullement des priori-

tés. Il permet uniquement de faciliter la lisibilité du texte.

Mme la ministre voudrait attirer l'attention des commissaires sur le fait qu'elle utilise les termes « développer les compétences ». Celles-ci ne sont pas figées au terme de la formation initiale.

Mme la ministre croit pouvoir dire qu'elle introduit dans ce référentiel un certain nombre d'éléments réclamés par les acteurs du terrain qui déplorent leur absence. Mme la ministre cite la déontologie, l'éthique, la didactique, ...

M. Charlier conçoit que Mme la ministre définisse les compétences par la liste des compétences, ce qui est un peu dommage parce qu'il croit qu'un terme important comme celui de compétence mérite toute l'attention ou du moins, mérite que chacun parle de la même chose. Concernant ces 13 compétences, M. Charlier considère qu'il s'agit d'un choix et il ne s'oppose pas à ce choix. Toutefois, M. Charlier estime que l'on peut imaginer d'autres compétences. C'est l'objet des amendements n° 3 et 4.

Un amendement n° 3 est déposé par MM. Charlier, W. Ancion, Mme Corbisier-Hagon et M. Scharff. Il est libellé comme suit :

« A l'article 3, ajouter le point suivant : « 14. Organiser, guider et accompagner à chacune des étapes, l'apprentissage et le développement personnel de l'apprenant ».

Justification : L'enseignant doit être capable, face à un public hétérogène, de reconnaître la situation de départ de chaque apprenant ainsi que du groupe d'apprenants afin de tenir compte du niveau de développement de l'enfant et de l'adolescent. C'est sur cette base qu'il devra fixer et formuler les objectifs spécifiques en lien avec les compétences transversales et disciplinaires à acquérir.

Un amendement n° 4 est déposé par MM. Charlier, W. Ancion, Mme Corbisier-Hagon et M. Scharff. Il est libellé comme suit :

« A l'article 3, ajouter le point suivant : « 15. Eduquer en enseignant afin de viser la formation personnelle de chaque élève en prenant en compte chacune des dimensions de sa personne ».

Justification : L'enseignant doit être capable de créer un climat positif dans sa classe et à l'école afin de promouvoir la confiance en soi et la participation de chaque élève. C'est de cette manière qu'il permettra d'assurer à chaque élève les mêmes chances d'émancipation sociale. Cela implique que l'enseignant soit capable de gérer positivement les difficultés socio-émotionnelles et comportementales des apprenants.

M. Charlier tient à préciser que ces 14 et 15^e compétences qui sont suggérées sont basées, bien entendu, sur des avis du CEF.

Mme la ministre explique que l'exercice que M. Charlier lui demande, elle l'a fait pendant plusieurs mois à de multiples reprises. Elle pense que l'ensemble des compétences en tant que compétences professionnelles, définit le profil attendu de l'enseignant. Elle juge que les deux amendements proposés par M. Charlier visent plus une conception pédagogique qu'un ensemble de compétences professionnelles.

Mme la ministre tient à souligner qu'il s'agit d'élaborer un texte nominatif général.

M. Charlier estime que la réponse de Mme la ministre montre toute l'importance de savoir ce qu'est une compétence. C'est pour cela que M. Charlier insistait précédemment sur la définition de la compétence.

Pour Mme la ministre, une compétence comporte un certain nombre de capacités que le futur enseignant devra mettre en œuvre dans l'exercice de sa profession. Il s'agit en l'occurrence de savoir, savoir-faire et savoir-être.

M. Charlier pense que l'on peut aller plus loin et notamment analyser chaque compétence pour savoir s'il s'agit d'une compétence globale ou de connaissance spécifique. Si Mme la ministre engage une réflexion avec d'autres partenaires que ceux déjà approchés, elle risque d'avoir une autre liste de compétences. Dès lors, M. Charlier estime que c'est là le danger d'avoir une liste fermée. C'est pour cela qu'avec une liste comme celle-ci, sans avoir la définition des compétences, Mme la ministre prend le risque d'oublier une appréciation ou une expression et le fait de refuser les deux compétences suggérées montre bien que Mme la ministre travaille dans un système fermé.

M. Scharff voudrait interroger Mme la ministre par rapport à l'article 25. M. Scharff pense que l'insertion dans la vie civile des instituteurs est une notion importante. S'il revient à la compétence des enseignants, M. Scharff se demande où Mme la ministre inscrit cet engagement civique.

Mme la ministre précise que cette relation étroite entre l'enseignant et le monde qui l'entoure se trouve dans tout le projet de décret. Elle précise que le serment de Socrate est une façon symbolique de conscientiser le futur enseignant à ses obligations vis-à-vis de tous les élèves.

L'ensemble du projet s'inscrit dans la filiation du décret-missions.

M. Cheron, par rapport au débat qui se tient actuellement, se souvient que déjà lors du débat sur le fameux décret-missions, il y a eu des débats assez longs sur un certain nombre d'énumérations. C'est vrai que c'est toujours un débat sans fin. On peut effectivement entendre beaucoup d'arguments des uns et des autres. Il pense

que l'on pourrait gagner du temps et de l'efficacité si, même en tenant compte des exigences du Conseil d'Etat sur la numérotation, on place une référence au décret-missions qui fait l'objet de son amendement n° 5 libellé comme suit :

Ajouter au début de l'article 3 : « En référence au décret-missions, ».

Justification : Etablir explicitement le lien avec le décret du 24 juillet 1997.

Mme la ministre ne voit aucune objection à cet amendement.

M. Henry apprécie le fait qu'on ait cité toutes ces compétences. Il pense qu'il faut acter que ces compétences sont ouvertes et non fermées. Elles sont complémentaires mais peuvent à un certain moment se recouvrir. Une question de forme pose un problème à M. Henry, parce qu'il trouve que le fait que ces treize compétences n'étant pas organisées entre elles, fait que c'est assez difficile de se les approprier. Une liste de treize éléments est trop longue pour une numérotation simple. Il propose dès lors de les réorganiser par groupes. Il y aurait entre autres un groupe « contenus » où l'on pourrait regrouper par exemple les compétences 4 et 5. Il y aurait un groupe « pratique enseignante », « gestion des relations humaines », « relations institutionnelles dans le monde éducatif », et « rôle de l'enseignant ».

Mme la ministre comprend ce qui anime M. Henry. Néanmoins, elle craint qu'un regroupement des compétences n'opère un effet réducteur. Dans cet article il y a en effet des compétences liées à l'initiative de l'enseignant, à sa situation au sein de l'établissement et de la classe et aussi des compétences interdisciplinaires et didactiques. Elles correspondent toutes à des aspects bien définis de sa situation professionnelle.

M. Henry comprend le souci de Mme la ministre, mais il pense néanmoins que dans la communication qui sera faite ultérieurement, il faudra tenir compte de ce risque-là. M. Henry pense que cela ne pose pas de problème de les regrouper mais si Mme la ministre pense qu'il y a des problèmes, il est d'accord de se plier à son argumentation.

Mme la ministre admet que retenir les 13 compétences peut être fastidieux, mais cela permet à chacun de reconnaître ce qui lui manque ou ce qu'il maîtrise déjà.

M. Charlier pense que l'approche de M. Henry est différente et n'est pas inintéressante dans un contexte de sciences humaines qui ne sont pas des sciences exactes. M. Charlier se réfère aux différents travaux qui ont été faits. Lorsque l'on parle du métier d'enseignant, on ne

parle pas de quelque chose de fermé, de finalisé. La formation initiale n'est en effet qu'un élément, il y a par la suite la formation continuée. Puisque Mme la ministre ne veut pas ajouter d'autres compétences, on pourrait travailler d'une autre manière. Quoi qu'il en soit, ceci montre qu'il ne suffit pas d'avoir une liste de compétences pour être certain que la pédagogie qui va être développée, la didactique ainsi que la méthodologie parviendront à être maîtrisées. M. Charlier croit, au contraire, qu'on pourrait imaginer au travers d'une liste, qu'il y en a une autre à côté, qu'il manque quelque chose dans la première. M. Charlier pense notamment à la notion d'animateurs.

Mme la ministre ne prétend pas que la liste soit fermée. Il s'agit de déterminer les compétences qui doivent être maîtrisées par les enseignants aujourd'hui pour mettre en œuvre l'ensemble du système éducatif tel qu'il a été dessiné dans le décret-missions. En fonction des projets pédagogiques, des compétences peuvent être acquises de façon variable. Mais il s'agit de les développer toutes, et de ne pas faire un choix parmi elles. C'est un ensemble que l'enseignant doit maîtriser.

M. Jamar partage ce qui a été dit par M. Henry qui essaie de catégoriser les secteurs du futur enseignant.

M. Jamar a entendu parler M. Charlier d'animation. Or, il observe que le point 6 regroupe ce que l'on peut concevoir comme étant de l'animation. Pour avoir lu et relu les 13 propositions de cet article 3, M. Jamar pense que l'on peut s'arrêter là. Il y a peut-être une phrase à ajouter ou du moins quelques mots qui seraient « sans que la numérotation soit hiérarchique ».

Mme la ministre affirme, pour l'interprétation juridique des choses, que ces 13 compétences sont énoncées sans hiérarchie.

Mme Corbisier-Hagon ne veut pas brimer l'idée de M. Jamar. Mais elle estime que si on précise que c'est sans hiérarchie, on peut aussi préciser que ce n'est pas une liste fermée. On peut, en effet, ne pas préciser l'un sans préciser l'autre. Il serait en effet plus logique de faire les deux.

Mme la ministre propose de ne rien préciser du tout. Elle a numéroté les compétences pour répondre à l'avis du Conseil d'Etat et il n'y a aucune hiérarchie aux 13 compétences qui sont énumérées.

L'amendement n° 5 est adopté à l'unanimité.

L'amendement n° 3 est rejeté par 11 voix contre 2.

L'amendement n° 4 est rejeté par 11 voix contre 2.

L'article 3 est adopté par 11 voix et 2 abstentions.

Article 4

Mme la ministre précise que cet article 4 est le premier pas dans le système référentiel. Elle a fait des choix d'axes, énumérés sans ordre de priorité. S'il y a un nombre d'heures indiqué en regard de chacun des axes, c'est parce que le Conseil d'Etat estimait que l'on devait, dans le décret, être plus précis que la ministre ne l'était au départ.

Ainsi, il a demandé au Gouvernement d'indiquer des minima ou des fourchettes. Le choix a été fait d'indiquer des minima, disposition moins compliquée que la définition des fourchettes.

Les minima indiquent simplement le poids relatif des différentes catégories. Ainsi, on le voit, la maîtrise des connaissances disciplinaires et interdisciplinaires reste très importante.

Mme la ministre rappelle qu'il s'agit bien de minima. Les volumes horaires qui seront fournis après les consultations diverses ne pourront pas descendre en dessous de ces minima mais il va de soi qu'ils pourront les dépasser.

M. Cheron souhaiterait poser une question en ce qui concerne l'autonomie. Ce qui vient d'être dit par Mme la ministre est particulièrement important dans le cadre du débat sur la perte ou non d'autonomie des hautes écoles pédagogiques. En effet, aujourd'hui, nous avons des minima pour chaque axe. Les grilles horaires devront encore être déterminées dans le cadre des concertations prévues. Ensuite, les programmes de cours devront encore être élaborés selon les procédures en vigueur. Et, c'est également là que peut jouer l'autonomie des écoles. D'aucuns imaginent une perte d'autonomie. En fait, on serait plutôt dans des conceptions différentes de la notion d'autonomie.

M. W. Ancion, en ce qui concerne l'avis exprimé par M. Cheron, ne peut partager son point de vue. Il faut observer qu'il s'agit de minima et il faut voir comment on passera au-delà sans respecter l'autonomie des institutions. M. Ancion constate qu'il y a un volume horaire minimum total de 2 250 heures et sur ce volume horaire minimum total, le volume imposé passe de 1 950 à 2 125 heures, soit une augmentation de 175 heures. Le volume horaire dont dispose la haute école en toute autonomie représente aujourd'hui un peu plus de 13 % du volume total et ne serait plus que de 5 % si nous acceptions la disposition telle qu'elle est formulée.

C'est la raison pour laquelle, M. Ancion dépose un amendement n° 8 libellé comme suit :

A l'article 4 :

— au point 6 de l'alinéa 2, entre les mots « le savoir-faire » et « comportant », ajouter les

mots « y compris les activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle » ;

— supprimer le dernier alinéa.

Justification : Les activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle font manifestement partie de l'axe du savoir-faire. Cet amendement permettrait de récupérer 120 heures pour l'autonomie dont les hautes écoles ont besoin pour rencontrer les nouveaux défis auxquelles devront faire face — comme elles ont rencontré jusqu'à présent les nouvelles technologies, le renforcement de la langue maternelle.

Mme la ministre tient à préciser que les formations de l'enseignement supérieur de type court doivent comporter un nombre d'heures compris entre 2 100 et 3 600, 2 100 heures correspond au *minimum minimorum*. Les 2 250 heures évoquées par M. Ancion correspondent au volume horaire minimum de ce qui est organisé actuellement. Toutefois, on ne peut faire un décret en se fondant uniquement sur la situation actuelle. Devant la nécessité d'imposer des minima pour suivre la demande du Conseil d'Etat, Mme la ministre a fixé un total minimal de 2 125 heures en toute bonne foi.

Mme Dupuis estime qu'il ne faut pas se fonder sur des interprétations de ces minima pour préjuger de ce qui sera de la proposition qui sera faite aux instances syndicales.

Concernant l'amendement n° 8, Mme la ministre ne peut suivre M. Ancion parce que les activités disciplinaires de construction de l'identité professionnelle représentent un axe fondamental de la proposition. On ne peut pas non plus verser dans le savoir-faire des modules d'activités d'enseignement qui y perdraient leur originalité et leur spécificité.

M. W. Ancion n'est pas sûr de bien comprendre la réponse de Mme la ministre. Si une haute école organise son enseignement en 2 150 heures, elle se trouve au minimum mais le diplôme qu'elle délivre n'en est pas moins valable. Donc, spéculer sur le fait que les hautes écoles vont développer le volume horaire en prétendant assurer la meilleure formation possible, est quelque peu utopique. D'autant plus que Mme la ministre confirme qu'il n'y a pas de financement correspondant à ces majorations de programmes.

Mme la ministre est moins sûre que M. Ancion que les moyens de financement soient limités.

Mme Corbisier-Hagon entend bien les réponses de Mme la ministre. Elle ne met absolument pas en doute sa bonne foi. Concernant l'autonomie, Mme Corbisier-Hagon a quelques questions par rapport à ce qui se fait dans les autres catégories.

En premier lieu, la diminution de l'autonomie pour la catégorie pédagogie ne se fait que pour cette catégorie-là dans les hautes écoles et non pas dans les autres catégories qui gardent 13 à 17 % d'autonomie. En cela, elles répondent au décret du 5 août 1995. D'autre part, si Mme Corbisier-Hagon est bien informée, pour le projet de décret qui est actuellement au Conseil d'Etat pour l'agrégation des AESS, on parle de 30 % d'autonomie. Il y a, dès lors, une distorsion énorme entre les AESS et les AESI puisque dans les AESI, il n'y a plus que 5 % d'autonomie en partant des minima. Or, ces minima sont élevés. En ce qui concerne la promotion sociale, on propose aussi dans la discussion du projet de décret d'augmenter l'autonomie des écoles. Nous allons donc nous retrouver dans la seule catégorie pédagogique AESI avec une diminution de l'autonomie.

Mme Corbisier-Hagon pense que l'on aurait dû, si Mme la ministre ne rencontre pas la proposition de M. Ancion, diminuer les minima d'heures inscrits en face de chaque axe. Ce qui permettrait de donner un sens à la négociation ou du moins à la concertation prévue pour l'article 25. Mme Corbisier-Hagon demande à Mme la ministre de bien s'inscrire dans la réalité d'aujourd'hui.

Mme Corbisier-Hagon tient aussi à attirer l'attention de Mme la ministre sur le problème de distorsion entre les écoles en ce qui concerne les enveloppes fermées.

Mme la ministre ne partage pas l'avis de Mme Corbisier-Hagon. En effet, les minima fixés totalisent 2 125 heures alors que le législateur a prévu que les formations devaient comporter de 2 100 à 3 600 heures. On est donc très près du minimum. Les minima qui sont sous les yeux des commissaires sont bien de 2 125 heures, ce qui ne dépasse que de 25 heures le *minimum minimorum* prévu dans le système législatif.

Mme la ministre ne voit pas non plus où il y a atteinte à l'autonomie dans cet article. Il est exact que si le volume de la formation est augmenté par rapport à la situation actuelle, on peut se demander s'il y aura encore autant d'heures d'autonomie pour le pouvoir organisateur. Cette question se pose, mais pas par rapport à cet article. L'exercice qui a été effectué par Mme la ministre est le suivant : elle a constaté qu'un certain nombre d'écoles, en utilisant leurs heures d'autonomie, ont introduit des contenus de formation judicieux. Nombre de ceux-ci ont été repris dans le décret afin d'être intégrés à la formation de tous les étudiants. Dès lors, il est vraisemblable que les écoles n'auront plus besoin d'autant d'heures d'autonomie. Mais cela n'a rien à voir avec l'article 4.

M. Cheron, pour la bonne compréhension du débat, remarque que l'article sur lequel il y

aura concertation et consultation est l'article 29. C'est là qu'il y aura le travail qui devrait être fait.

M. Cheron pense qu'effectivement, c'est dans le cadre de l'article 29 que se produiront les consultations et les concertations réglées par la loi et autres dispositifs. Il est vrai que, de ce point de vue là, il y a une double exigence qui est celle de la qualité minimale et celle de l'autonomie des établissements.

Mme la ministre confirme à M. Cheron que c'est bien dans le cadre de l'article 29 que des consultations sont prévues.

Mme Corbisier-Hagon pense qu'elle est justement dans le contexte et c'est pour cela qu'elle fait les comparaisons avec les AESS et les comparaisons avec ce que l'on propose de faire dans la promotion sociale; cela afin d'avoir une vision globale et transversale de la formation des maîtres.

Mme Corbisier-Hagon pense que la négociation de l'article 29 dépend évidemment de ce que l'on va imposer comme nombre d'heures ici à l'article 4, en liaison directe avec les enveloppes fermées dans les hautes écoles et qu'en fonction de cela, on pourra ou non avoir une discussion sur les grilles horaires et sur les parties d'autonomie.

Mme Corbisier-Hagon observe que Mme la ministre a dit que les connaissances disciplinaires et interdisciplinaires que l'on intègre maintenant dans les nombres d'heures obligatoires, viennent de ce qui était, après analyse, mis comme complémentaires non obligatoires dans les hautes écoles. Exemple : l'axe de la maîtrise de la langue écrite. Cela montre combien à partir de ces autonomies, les écoles ont pu utiliser les heures pour répondre aux défis de la société. La justification apportée pour supprimer les heures d'autonomie est donc la suivante : puisque nous avons intégré dans l'obligatoire ce que les écoles faisaient dans l'espace d'autonomie, il n'y a plus besoin de ces heures-là. Cette justification ne répond pas à la nécessité d'autonomie pour les écoles et à la possibilité pour elles de relever d'autres défis d'avenir.

Mme la ministre ne voit pas pourquoi Mme Corbisier-Hagon présuppose, à partir des minima qui sont dans l'article 4, tout ce qui vient d'être dit.

M. Dupont et consorts déposent un amendement n° 1 libellé comme suit :

À l'article 4, reformuler les points 1, 4 et 5 en ces termes :

« 1. L'appropriation des connaissances socioculturelles ... » au lieu de « 1. Les connaissances ... ».

« 4. L'appropriation des connaissances socio-affectives et relationnelles » au lieu de « 4. Les connaissances ... ».

« 5. La maîtrise des connaissances pédagogiques ... » au lieu de « 5. Les connaissances pédagogiques ... ».

Mme la ministre ne voit aucune objection à cet amendement, il est adopté à l'unanimité.

L'amendement n° 8 est rejeté par 11 voix contre 2.

L'article 4, ainsi amendé, est adopté par 11 voix contre 2.

Article 5

Mme la ministre précise que cet article détaille les connaissances socio-culturelles.

Un amendement n° 7 est déposé par Mme Wynants, Mme Bouarfa et M. Cheron. Il est libellé comme suit :

L'article 5 est remplacé par : « Les connaissances socio-culturelles comprennent :

1. la sociologie de l'éducation et l'histoire de l'institution scolaire;
2. l'approche théorique de la diversité culturelle;
3. la politique de l'éducation;
4. une initiation aux arts et à la culture;
5. la philosophie et l'histoire des religions. »

Justification : Les précisions données aux connaissances socio-culturelles relèvent davantage d'éléments de programmes de cours que de la description d'axes de formation. Maintenir ces précisions inciterait à considérer une discrimination comme exhaustive. Dans le souci de promouvoir l'autonomie pour la définition des programmes, nous proposons de supprimer ces précisions.

Un amendement n° 10 est déposé par M. Charlier, Mme Corbisier-Hagon, M. Scharff et M. Ancion. Il est libellé comme suit :

A l'article 5, supprimer :

— au point 1 : théorie de la reproduction sociale, histoire de l'institution scolaire;

— au point 2 : notions d'anthropologie, histoire de l'immigration;

— au point 3 : les institutions politiques et scolaires : législation, fonctionnement, éducation comparée;

— au point 4 : peinture, sculpture, architecture, théâtre, musique, cinéma.

Justification : Ces précisions constituent en fait davantage les éléments d'un programme de cours que la description des axes de la forma-

tion. C'est d'ailleurs le seul article — parmi les articles 5 à 9 qui concernent les axes — qui entre dans de tels détails. Par ailleurs, on peut remarquer qu'une telle précision ne se rencontre dans aucune grille existante, pas même celle des formations créées récemment.

Mme la ministre constate que l'amendement n° 10 est plus ou moins le même que l'amendement n° 7 avec la petite différence que, dans l'un, on maintient l'histoire de l'institution scolaire et que, dans l'autre, on la fait disparaître.

Mme la ministre ne s'oppose pas radicalement aux propositions, Elle se demande s'il n'est quand même pas nécessaire de maintenir au point 2 l'histoire de l'immigration.

Mme Corbisier-Hagon accepte de retirer son amendement n° 10 si on accepte l'amendement n° 7 d'Ecolo.

Mme la ministre souhaite que diverses approches soient prises en compte. C'est pour cela qu'elle trouve important qu'il y ait un cours d'histoire de l'immigration. Il s'agit bien de donner aux futurs enseignants des notions et des pratiques qui leur permettent de se situer.

M. Scharff trouve que le détail était important. C'est la première fois que le terme institution politique se trouve dans le texte. Il est important pour le rapport que la liste n'ait pas éliminé la pensée.

M. Cheron pense que l'amendement n° 7 est la solution d'écriture du décret. Il pense qu'il est utile au décret. Il pense qu'il est utile d'avoir eu les débats qui viennent afin que nous puissions préciser ce qui se trouvait dans le texte du décret jusqu'à présent et qui va être retiré par l'amendement n° 7 n'est pas retiré par exclusion mais au contraire, cela se trouve à la lecture du rapport et donc, cela fait force de conviction dans le texte qui accompagnera le projet de décret. Ce sont des éléments d'importance comme explicitant ce que nous souhaitons dans l'intitulé de ce qui devient l'article 5.

L'amendement n° 10 est retiré.

L'amendement n° 7 est adopté à l'unanimité.

L'article 5 est adopté à l'unanimité.

Article 6

Mme la ministre explique que cet article définit les cours et activités qui permettent l'appropriation d'une démarche scientifique et d'attitudes de recherche, attitudes essentielles pour l'enseignement.

M. Cheron rappelle qu'il a beaucoup souffert, lors de l'adoption d'un décret de l'époque,

de la volonté d'un groupe de la majorité de refuser l'introduction de l'esprit critique. Il faut insister en effet sur cet aspect de rapport critique avec la démarche scientifique qui paraît un élément essentiel.

Mme la ministre tient à souligner, qu'il est essentiel que les enseignants à l'heure actuelle soient des chercheurs. L'enseignant «chercheur» est aussi important que l'enseignant «personne sociale».

L'article 6 est adopté à l'unanimité.

Article 7

Mme la ministre précise que cet article présente les composantes de la formation disciplinaire et interdisciplinaire: la maîtrise de la langue française, la connaissance approfondie et interdisciplinaire de toutes les matières que les étudiants apprennent à enseigner et les outils didactiques spécifiques à la discipline. La connaissance approfondie des matières est un élément fondamental. Il en va de même de tout ce que l'on appelle, dans le jargon de la profession, les méthodologies spéciales ou didactiques des disciplines.

Mme la ministre insiste sur un paragraphe important de l'article relatif à l'exigence d'articuler la formation sur les socles de compétences.

Un amendement n° 9 est déposé par Mme Bertieaux, MM. Ancion et Jamar. Il est libellé comme suit:

A l'article 7, insérer après 1. la maîtrise: «écrite et orale» (de la langue française).

Justification: L'exposé des motifs fait explicitement référence à la «bonne connaissance de la langue écrite et orale». Il est souhaitable que cela se retrouve clairement repris dans le texte du décret.

M. W. Ancion remarque qu'il y a un constat à l'échelle européenne relatif à la connaissance insuffisante des mathématiques particulièrement dans l'enseignement francophone belge. Il demande à Mme la ministre si elle compte prendre une initiative pour y remédier.

Par rapport à l'amendement de Mme Bertieaux, Mme la ministre n'a aucune objection à formuler. En ce qui concerne les remarques de M. Ancion, Mme la ministre est tout à fait d'accord avec son argumentation en ce qui concerne les mathématiques et les filières scientifiques. Elle pense qu'il y aura des actions à mener notamment dans le groupement des régendats.

M. Charlier pense que cet article nous permet d'aborder la problématique de la mobi-

lité. Il souhaite savoir ce que Mme la ministre entend par mobilité. Cela signifie-t-il le passage d'une section préscolaire vers une section de régendat ou du primaire et inversement. Ou bien, s'agit-il du passage d'une option vers une autre? Et, si l'on parle de mobilité, M. Charlier en profite pour susciter une réflexion sur les passerelles. Que compte faire Mme la ministre en ce qui concerne ces passerelles?

Mme la ministre rappelle que l'on a déjà fait allusion à la mobilité. Il existe une mobilité interne ainsi qu'une mobilité externe. Il n'est pas possible de concevoir des systèmes de mobilité convenables qui favorisent l'amélioration des niveaux de compétences sans avoir recours à un système de référence. C'est tout ce que le texte dit. Tout est possible actuellement mais de manière parfois disparate. En ce qui concerne les passerelles, elle précise qu'il existe un arrêté. Elle va par ailleurs également demander au Conseil général de faire une évaluation du système de passerelles tel qu'il a été élaboré dans l'arrêté de 1999.

M. Charlier se demande si cela veut dire que le souhait de Mme la ministre est que si, demain la mobilité existe, il y ait une homogénéité dans les critères de passage d'un élève de première année à un régendat vers le préscolaire. Il y a une liberté qui est très grande aujourd'hui. Est-ce que Mme la ministre va vers une plus grande conformité par la suite?

Mme la ministre estime qu'il y a plus de liberté s'il y a des socles communs et des éléments communs de référence.

L'amendement n° 9 est adopté à l'unanimité.

L'article 7 est adopté à l'unanimité.

Article 8

Mme la ministre précise que cet article décrit les activités d'enseignement correspondant aux connaissances socio-affectives.

Un amendement n° 11 est déposé par MM. Charlier, Ancion, Mme Corbisier-Hagon et M. Scharff. Il est libellé comme suit:

A l'article 8, ajouter le point suivant: «5. la psychosociologie».

Justification: Si une des compétences de l'enseignant doit être de gérer les relations interpersonnelles au service de l'apprentissage de manière démocratique, il est nécessaire de lui donner les capacités à mettre en place des modes de fonctionnement inter-personnels qui favorisent l'expression de chaque jeune. Dans ce contexte, les principes de psychosociologie doivent l'y aider.

Mme la ministre pense que ce que soulève M. Charlier se trouve à l'article 8, point 1 et à l'article 9, point 3.

M. Charlier pense que pour avoir une approche plus dynamique, Mme la ministre aurait dû oser s'engager vers de nouvelles matières.

L'amendement n° 11 est rejeté par 9 voix contre 2.

L'article 8 est adopté par 10 voix et 2 abstentions.

Article 9

Mme la ministre explique que cet article définit les cours et activités qui constituent les connaissances pédagogiques.

Cet article est adopté à l'unanimité.

Article 10

Mme la ministre précise que cet article présente le savoir-faire tel qu'il s'acquiert dans les ateliers de formation professionnelle et dans les stages pratiques d'enseignement en situation réelle. Le principe et les modalités de déroulement des deux activités sont décrits. Une distinction est faite entre les stages de première année et ceux des deux dernières années.

M. W. Ancion en ce qui concerne les stages pense qu'il apparaît que le métier implique une vocation et il faut pouvoir vérifier au plus vite le contact entre l'enseignant et les élèves. Il y paraît dès lors dangereux de supprimer les stages actifs en première année. C'est regrettable. Dès lors il déposera les amendements n°s 12 et 13 libellés comme suit :

L'amendement n° 12 :

A l'article 10, alinéa 3, supprimer les deux dernières phrases.

Justification : En ce qui concerne les stages, la suppression de tout stage actif en première nous paraît particulièrement regrettable. Cette suppression risque de reporter à la fin de la deuxième année la constatation de difficultés importantes dans la pratique professionnelle ou des prises de conscience d'une erreur d'orientation, que seule la conduite effective d'une classe permet de mettre en évidence.

Un amendement n° 13 est déposé par Mmc Corbisier-Hagon, MM. W. Ancion, Scharff et Ph. Charlier. Il est libellé comme suit :

Supprimer l'article 10, alinéa 4.

Justification : Même si elle part d'une bonne intention, l'obligation — que les étudiants effec-

tuent leurs stages par équipe de deux personnes minimum au sein d'un même établissement — nous paraît peu praticable : en effet, soit elle impose que les étudiants soient dans la même classe (mais dans ce cas, ils n'accompliront qu'un demi-stage) soit elle demande seulement que les étudiants accomplissent leur stage dans le même établissement et alors, on ne voit pas bien quel peut être le profit. Nous pensons, de plus, que cette disposition risque de rendre la recherche de lieux de stage encore plus difficile qu'aujourd'hui.

M. Henry souhaite avoir des informations complémentaires sur la question de l'absence de stages en première année. On peut retourner l'argument de Mme la ministre en disant que c'est dommage de ne pas pouvoir tout de suite, dès la première année, commencer par les mises en situation. En ce qui concerne les maîtres de stages. Qu'en est-il de leurs statuts ?

Mmc Wynants estime que la formule de stage par équipe est une bonne idée. Elle pense qu'il faut dès lors maintenir cette idée car c'est le genre de pratiques qui existent déjà aujourd'hui et qui a tendance à être généralisé. Cependant il peut y avoir des problèmes d'organisation pratique dans certains établissements. Pour ne pas fragiliser cette bonne idée, Mmc Wynants propose au travers son amendement n° 14 la possibilité d'introduire des dérogations motivées.

Celui-ci est libellé comme suit :

L'article 10, § 4, est remplacé par : « Les étudiants effectuent leurs stages par équipe de deux personnes minimum au sein d'un même établissement, sauf dérogation motivée. »

Justification : Les avantages de la formule des stages par équipe sont évidents. Dans certains établissements, l'organisation de tels stages peut présenter des difficultés pratiques. Dès lors, la possibilité de dérogations devrait être garantie.

Mmc Corbisier-Hagon en ce qui concerne les stages par équipe pense qu'il est vrai qu'on peut imaginer qu'un travail de groupe puisse apporter aux uns et aux autres et qu'une critique d'un étudiant par rapport à l'autre peut être intéressante. Mais elle pense tout autant qu'au niveau pratique, ça peut poser des problèmes. En effet cette décision risque de laisser de côté la richesse spécifique des petites écoles.

A propos des stages effectués par équipe de deux stagiaires au sein du même établissement, Mme la ministre invite à considérer que cette disposition s'inscrit dans le contexte de deux innovations du décret.

La première est l'organisation des ateliers de formation professionnelle où sont préparés, accompagnés et suivis les cours.

La deuxième mesure est l'obligation de contracter avec les écoles qui accueillent les stagiaires un accord de collaboration qui établit les modalités de la coopération entre l'école qui forme et l'école qui accueille. Mme la ministre pense que ce point est important pour organiser les stages avec plus de stabilité mais aussi pour permettre aux établissements qui accueillent des étudiants de mieux gérer les stages.

Mme la ministre estime qu'accueillir deux étudiants au sein d'une même école ne comporte pas de difficultés particulières.

En ce qui concerne l'organisation générale des stages, elle sait que la conception présentée par M. Ancion est partagée par certaines écoles normales. Mais, face à cette pratique, elle éprouve certaines craintes.

Elle estime qu'un étudiant qui a la vocation n'est pas pour autant un étudiant qui va résister à une mise en situation dans les premiers jours de sa première année. Il doit être préparé convenablement à assumer une telle situation. Mme la ministre n'a toutefois jamais exclu des mises en situation en première année. C'est pourquoi elle préconise, dans cette année, d'organiser des stages d'observation participante. Dans ce modèle, les maîtres de stage qui doivent faire un rapport sur les prestations des stagiaires sont ceux de deuxième et troisième année.

M. Henry, en ce qui concerne le statut du maître de stages, se demande si Mme la ministre n'a pas peur d'avoir un problème de recrutement des maîtres de stages de première qui ne sont plus vraiment des maîtres de stages, à qui l'on demande quand même un investissement important puisqu'il s'agit d'accueillir un stagiaire pour la première fois. M. Henry aurait voulu revenir sur l'amendement n° 14 et reprendre l'idée de soutenir l'initiative du travail en équipes mais de permettre que dans des situations, soit parce qu'il s'agit d'une toute petite école, soit parce qu'il y a peu d'enseignants motivés, on puisse organiser une certaine souplesse, et dès lors dans certaines exceptions permettre des dérogations.

Mme la ministre Dupuis est un peu étonnée étant donné qu'il n'y a eu aucune opposition ni de la part des pouvoirs organisateurs, ni de la part des syndicats, ni de la part d'autres organisations. Mme Dupuis craint qu'en admettant des dérogations, la dérogation ne devienne la règle. Elle reconnaît vouloir utiliser cet article pour inciter les établissements à rechercher de vrais partenariats. Elle ne voit pas pourquoi cette disposition favoriserait les grandes écoles.

M. Bayenet craint qu'il n'y ait plus à l'avenir de stagiaires dans les petites classes en Communauté française. Les écoles rurales risquent de perdre de grandes expériences.

Mme la ministre n'est pas sûre que cette situation se produise.

M. Jamar observe que dans cet article 10, dernier paragraphe, on parle d'un seul établissement. Ne serait-il pas utile de préciser la notion d'établissement, est-ce une école ou le même Pouvoir organisateur ou une même direction ?

M. Cheron trouve l'argumentation de M. Jamar tout à fait pertinente.

Mme Corbisier-Hagon s'interroge sur cette problématique de personnes unies au sein d'un même établissement. Elle a en effet rencontré des personnes sur le terrain qui se sont interrogées sur la faisabilité de l'accueil de ces deux élèves.

Mme Corbisier-Hagon souhaite revenir sur l'idée qui peut être acceptée en soi mais demande d'être souple sur la règle. Dès lors Mme Corbisier-Hagon revient avec sa proposition de souplesse via un arrêté à prendre permettant de rencontrer toutes les situations du terrain.

Mme la ministre en réponse à M. Jamar pense que l'intention est claire. Il s'agit en effet d'associer les étudiants par groupes de deux au moins dans un même lieu. Mais la classe unique pose peut-être un problème.

Mme la ministre propose dès lors de laisser l'article inchangé comme principe général mais de prévoir, dans le cadre de l'article n° 23, des dérogations qui seront motivées dans les accords de collaboration.

M. Cheron souhaite savoir si ces accords sont annuels ou bien s'ils sont reconduits. Il tient également en vue que la proposition de Mme la ministre est tout à fait intéressante.

Mme la ministre précise que l'idée est de planifier ces accords sur deux ou trois ans.

Mme la ministre précise que dans l'article n° 23, on mentionne la possibilité d'introduire des dérogations à l'obligation faite par l'alinéa 4 de l'article 10.

M. Ancion se demande si le terme d'unité pédagogique ne conviendrait pas mieux.

Mme la ministre pense qu'il vaut mieux s'en tenir au même site puisque le souhait est de faire travailler deux étudiants en coopération.

M. Bayenet n'y croit pas d'autant plus que dans l'article 23, on conclut en disant que les situations de stages rencontrent le plus de situations professionnelles possibles.

M. Bayenet, réfléchissant aux maternelles, se dit que c'est encore plus compliqué. Or, il faut trouver des solutions car il n'y aura plus jamais de stagiaires dans une école maternelle rurale.

Mme Dupuis le rassure : la proposition qui est faite vise précisément à admettre des dérogations dans le cadre des accords de collaboration.

M. Cheron pense que suivant la formule de Mme la ministre on peut remplacer à l'article n° 10 le terme établissement par le terme implantation. MM. Cheron, Jamar et Mme Bertieaux déposent un amendement n° 15 libellé comme suit :

« A l'article 10, dernier alinéa, « implantation » à la place « d'établissement ».

Justification : Dissiper tout équivoque sur la notion de l'établissement d'un point de vue géographique. (Les dérogations peuvent être prévues via l'article 23.)

Mme Corbisier-Hagon pense que si l'on met le terme implantation à la place d'établissement, on amplifie le problème et on multiplie alors les dérogations.

Mme la ministre pense que c'est la rançon de l'explication donnée. Par le terme établissement, il s'agit du même site.

Mme Corbisier-Hagon constate dès lors que l'on balaye de la place toutes les écoles rurales.

Mme Dupuis pense que les départements pédagogiques seront obligés pour fournir des lieux de stage à leurs étudiants, d'établir ces collaborations. Celles-ci seront limitées dans le temps, et il n'est nullement interdit à une haute école de conclure avec des établissements différents des accords de collaborations différents. Ce qui importe, c'est de justifier les dérogations qui seront prises.

M. Scharff essaie de comprendre l'argumentation de Mme la ministre. Les conventions ne seront pas signées avec les implantations mais avec les établissements. Quel est dès lors le sens de l'amendement déposé ?

M. Jamar précise que l'article n° 10 est une notion géographique alors que l'article n° 23 peut prévoir des accords avec les directions. Donc il pense que les deux notions sont différentes en soi.

Mme la ministre admet que, dans un certain nombre de cas, il puisse être difficile de placer deux stagiaires en même temps sur le même site. Pour répondre à cette difficulté, un système de dérogation motivée a été introduit dans le cadre de l'article n° 23 en relation avec la conclusion d'accords de collaboration. On modifie dans l'article 10 le mot établissement par implantation pour indiquer clairement que la disposition consistant à faire travailler les étudiants en équipe de deux personnes minimum est bien une demande par rapport à un site précis et non par rapport à un pouvoir organisateur ou à un établissement. Il s'agit bien de favoriser des apprentissages.

L'amendement n° 14 déposé par Mme Wynants serait retiré.

Mme Corbisier-Hagon maintient les amendements n°s 12 et 13. Elle estime en effet que la proposition de Mme la ministre Dupuis est un essai de conciliation mais l'amendement de MM. Jamar et Cheron va compliquer certainement les choses.

En ce qui concerne les stages actifs en première année, Mme Corbisier-Hagon ne conçoit pas que les stagiaires ne puissent avoir aucun rapport avec les élèves. Elle pense que c'est une erreur de supprimer ces stages actifs en première année.

M. Cheron souhaiterait savoir sur l'observation participante s'il s'agit totalement d'une observation passive ou s'il s'agit d'une observation active. Il pense en effet que l'on peut avoir un débat important sur l'observation participante.

Mme Bouarfa ne pense pas qu'un bon stage présage d'un bon enseignant et inversement.

Mme la ministre est tout à fait d'accord avec l'intervention de M. Cheron. C'est bien la notion d'activité d'observation participante qui est visée. L'idée est que dans un premier temps, après avoir effectué un début de travail sur les représentations du métier, l'étudiant prenne connaissance du milieu professionnel avec un autre regard. Dans le courant du deuxième semestre, il s'agit d'activités où ponctuellement, l'étudiant devient peut-être plus actif, plus intervenant mais à aucun moment, il ne peut être tout seul dans la classe avec les élèves. Il n'est jamais non plus en situation d'évaluation.

Dans le cadre des activités d'observation participante, Mme la ministre conçoit qu'il puisse y avoir des activités ponctuelles confiées au jeune étudiant s'il se sent capable ou du moins si le maître de stage estime qu'il est capable de le faire. L'objectif est d'éviter des situations de stress immédiat.

M. Charlier, en fonction de ce qu'a dit Mme la ministre, trouve que c'est assez intéressant mais il faut être plus précis. Qu'entend Mme la ministre par une activité, s'agit-il d'un acte pédagogique posé ? S'agit-il d'activités qui prennent l'activité d'enseignement en compte ?

Mme la ministre confirme que ce sont des activités ponctuelles qui ne s'effectuent pas avant la deuxième partie de l'année. Ces activités sont de nature pédagogique et ne font pas l'objet d'une évaluation. Il peut s'agir en effet de la prise en charge de la classe avec la condition *sine qua non* de la présence du professeur titulaire.

En effet, Mme la ministre Dupuis estime que le stagiaire ne peut remplacer un professeur absent.

M. Scharff souhaiterait avoir une information sur l'implantation des ateliers de formation professionnelle.

Mme la ministre Dupuis confirme que ces ateliers de formation professionnelle sont organisés à l'école normale même.

L'amendement n° 12 est rejeté par 12 voix contre 2.

L'amendement n° 13 est rejeté par 12 voix contre 2.

L'amendement n° 15 est adopté par 11 voix contre 2 et 1 abstention.

L'article 10 est adopté par 11 voix contre 2 et 1 abstention.

Article 11

Mme la ministre rappelle que cet article concerne les activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle, étalées sur les trois années.

Un amendement n° 16 est déposé par Mme Corbisier-Hagon, MM. W. Ancion, Scharff et Ph. Charlier. Il est libellé comme suit :

A l'article 11 :

— à l'alinéa 1^{er}, après les mots « activité pratique », ajouter les mots « et seront l'occasion d'un regard réflexif sur les pratiques et sur la profession ».

— à l'alinéa 2, supprimer la dernière phrase.

Justification : Cet article détaille de manière excessive le programme des séminaires. Il y a donc lieu de supprimer la dernière phrase du deuxième alinéa. Toutefois, pour rencontrer l'intention initiale, il est bon de compléter le premier alinéa dans le sens indiqué.

Mme la ministre n'est pas favorable à cet amendement. D'une part, elle précise qu'il est déjà prévu de développer une pratique réflexive dans les ateliers de formation professionnelle et, d'autre part, elle insiste sur l'importance d'indiquer l'ordre de succession des activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle et leur contenu dans le décret qui servira à cet égard d'outil de référence aux établissements, chargés d'organiser ces nouvelles activités.

M. Cheron se demande si ces étapes sont suffisamment détaillées dans le projet.

Mme la ministre précise que l'exposé des motifs, en page 7, présente en détail lesdites activités.

Mis aux voix, l'amendement n° 16 est rejeté par 10 voix contre 2 et 1 abstention.

L'article 11 est adopté par 11 voix et 2 abstentions.

Article 12

Mme la ministre rappelle que cet article met à la disposition des écoles des heures à utiliser en toute autonomie quant à leur contenu.

M. Charlier se demande s'il y a place pour une véritable autonomie : il ne reste que 125 heures d'autonomie, soit 5 %, ou 65 heures d'autonomie si les établissements choisissent le module des cours philosophiques à 60 heures. Selon M. Charlier, l'autonomie est illusoire.

M. Cheron estime que l'article 12 manque de précision et que le commentaire n'est d'aucune utilité puisqu'il paraphrase le texte dudit article.

Il se demande dès lors s'il n'est pas possible de prévoir dans le décret un volume d'heures minimum.

Mme la ministre ne le souhaite pas, et préconise de laisser subsister à cet égard une ouverture dans le texte. Elle précise que le Conseil d'Etat a demandé que des minima soient fixés uniquement pour les contenus d'activités tels qu'ils figurent à l'article 4.

Mme Corbisier-Hagon remarque que si l'on avait diminué les minima dans les catégories qui ont été examinées précédemment, il y avait moyen de fixer un minimum d'heures d'autonomie sans obérer les finances des hautes écoles, comme on le prévoit, par exemple, en promotion sociale. Pour se faire, elle précise qu'il aurait fallu voter précédemment les amendements que son groupe avait proposés.

Mis au vote, l'article est adopté par 11 voix pour et 2 voix contre.

Article 13

Mme la ministre rappelle que cet article permet d'organiser un module optionnel d'information de 15 heures sur l'enseignement spécial, un module de 60 heures de formation à la didactique de la morale ou de la religion, ainsi qu'un module de 60 heures de formation à la didactique d'une deuxième langue.

M. Charlier précise que si une école choisit les trois modules, on obtient un volume total de 135 heures, ce qui ne laisse plus de place à aucune autonomie.

Il demande dès lors à Mme la ministre comment le gouvernement va financer les volumes d'heures importants qui risquent de résulter de la formation aux nouveaux référentiels et programmes.

Mme la ministre est consciente des problèmes financiers et de structure qui risquent de se poser, dans l'application de ce programme, aux établissements qui organisent une seule section avec un nombre très réduit d'étudiants. Elle soutient toutefois que la revalorisation du secteur dont le projet de décret s'est soucié est attendue depuis longtemps.

Elle affirme son ambition de concrétiser ce projet avec la collaboration des écoles, collaboration qu'elle souhaite mettre en œuvre au plus tôt.

Mme la ministre ne nie pas non plus les problèmes financiers liés à l'application du décret provenant de la particularité de certaines situations vécues sur le terrain. De cela aussi, les écoles sont conscientes.

Elle affirme toutefois qu'il est possible de mettre en œuvre ce projet en restructurant le secteur de l'intérieur.

Mme Wynants demande au ministre si les modules dont question à l'article 13 sont bien doublement facultatifs: au niveau de l'offre émanant de l'établissement qui les propose, et au niveau de la demande des étudiants. Elle souhaite voir préciser si ces derniers ont bien la faculté de choisir ces différents modules.

Or, concernant le module de cours de morale et de religion, elle relève que dans l'exposé des motifs, les écoles peuvent les rendre obligatoires pour tous leurs étudiants. Elle demande donc que la formulation de l'article 13 soit clarifiée.

D'autre part, si pour certaines raisons, des établissements choisissent d'autres modules, peut-on être sûr que la formation sera assurée de façon satisfaisante?

Mme la ministre estime qu'il peut y avoir en effet une ambiguïté, et qu'il faudrait supprimer dans le texte les mots: «pour les étudiants qui le souhaitent».

D'autre part, elle estime que chaque établissement prendra ses responsabilités face à l'organisation de ces options.

M. Cheron estime que l'option dans le texte porte sur la faculté d'organiser ou de ne pas organiser, de rendre un cours obligatoire ou non. Dès lors, quand l'établissement décide d'organiser un cours, celui-ci devient obligatoire; M. Cheron souhaite donc une clarification du texte.

Mme Corbisier-Hagon signale qu'elle a déposé un amendement allant dans ce sens.

M. van Eyll relève que tel qu'il est rédigé, le texte de l'article 13, à travers les mots «pour les étudiants qui le souhaitent» implique un choix laissé à l'appréciation des étudiants.

Mme la ministre rappelle que le texte dudit article n'implique pas formellement que ces cours à options soient obligatoires, puisque les hautes écoles ont la faculté de les organiser, mais il est possible qu'effectivement elles veillent à les rendre obligatoires.

Mme Corbisier-Hagon rappelle que le texte de l'avant-projet comportait ce paragraphe; le Conseil d'Etat avait fait observer qu'il était inutile puisque les articles 27 et 28 du décret de 1995 le prévoient comme tel.

Elle demande que l'article en discussion soit mis néanmoins en concordance avec l'exposé des motifs et le commentaire des articles.

Concernant le module d'information sur l'enseignement spécial et la formation des institutrices préscolaires et primaires, M. Baynet relève une obligation de stage, et se demande s'il est opportun de l'imposer en première année, plutôt qu'en seconde ou en troisième.

Mme la ministre précise qu'effectivement ce stage doit avoir lieu en deuxième ou en troisième année d'études; elle ajoute que les étudiants qui n'auraient pas choisi ce module pourraient toutefois, le cas échéant, effectuer un stage dans l'enseignement spécial.

Un amendement n° 17 est déposé par Mme Corbisier-Hagon, MM. W. Ancion, Scharff et Ph. Charlier. Il est libellé comme suit:

A l'article 13, premier alinéa, supprimer les termes «pour les étudiants qui le souhaitent».

Justification: Tel qu'il est rédigé, cet article est contradictoire avec ce qui est repris dans l'exposé des motifs: «Les hautes écoles qui le souhaitent peuvent rendre ce module obligatoire pour tous les étudiants inscrits dans les sections d'instituteur primaire et/ou préscolaire, en ayant recours aux heures d'autonomie dont elles disposent. Dans ce cas, les autorités de la haute école doivent informer les étudiants de cette obligation lorsqu'ils s'inscrivent dans l'établissement». La même contradiction se retrouve avec le dernier alinéa du commentaire de l'article.

L'amendement n° 17 est adopté à l'unanimité des membres de la commission.

L'article 13, tel qu'amendé, est adopté à l'unanimité.

Article 14

Mme la ministre expose que cet article trouve sa place dans un chapitre traitant de l'organisation de l'enseignement: 3 années d'études et 4 sections sont prévues.

M. Charlier rappelle les difficultés qu'il y aura à maintenir 3 années d'études par rapport à

ce qui se pratique à l'étranger. Il cite la déclaration de la Sorbonne du 25 mai 1998 émanant de l'Allemagne, la France, l'Italie, le Royaume-Uni et qui plaide pour l'harmonisation de l'enseignement supérieur au niveau européen. Il mentionne la convention de Lisbonne du 11 avril 1997 qui traite de la reconnaissance des qualifications dans l'enseignement supérieur en Europe, ainsi que la déclaration de Bologne du 19 juin 1999 sur la standardisation des études dans l'Union européenne qui fixe une échéance à juin 2010. Il signale qu'un rapport de Jacques Attali commandé par le ministre français de l'Éducation nationale plaide dans le même sens. Il rappelle aussi le problème de l'équivalence des diplômes.

M. Charlier demande à Mme la ministre comment son projet d'enseignement se situe par rapport à ce mouvement européen.

Concernant la section normale technique moyenne, M. Charlier rappelle qu'il a demandé des chiffres.

Il rappelle à cet égard que les CAP en promotion sociale répondent parfaitement aux besoins en formation dans cette filière où il relève une excellente formation professionnelle et une véritable aptitude pédagogique.

Il conclut qu'il faut peut-être remettre en question cette section qui ne répond plus aux exigences du métier d'enseignant dans la filière qualifiante en ce qui concerne les cours techniques.

Mme la ministre répond que le débat européen est intéressant, mais rappelle la spécificité belge d'employer des régents dans l'enseignement secondaire inférieur. Elle déclare dès lors que, si l'on adopte une perspective d'harmonisation européenne, il faudra réfléchir à la spécificité des régents. Ceci n'est toutefois pas l'objet du projet examiné par la commission. Elle pense pourtant que notre organisation de l'enseignement supérieur de type court s'inscrit plutôt bien dans la structure préconisée au plan européen. Selon la ministre, ce sont plutôt les formations en 4 ans, comme certaines licences, organisées en dehors ou au sein de l'université, qui peuvent quant à elles poser problème au niveau européen. Elle se dit prête à ouvrir le débat sur ces questions.

Elle signale aussi la directive 4889 en matière de reconnaissance des diplômes qui vise à favoriser la libre circulation des travailleurs. Elle rappelle que l'Europe n'a pas vocation d'exercer un contrôle sur le contenu et l'organisation de l'enseignement des États membres. Les États conservent donc une grande liberté.

Concernant le problème de la section normale technique moyenne, Mme la ministre

répond que les étudiants trouvent assez systématiquement de l'emploi.

M. Charlier répond que l'argument d'emploi n'est pas déterminant et souhaite une réflexion en profondeur.

L'article 14 est adopté par 10 voix contre 2.

Article 15

M. Jamar demande si la généralisation d'une présentation orale d'un travail de fin d'étude est une innovation.

Mme la ministre répond que la présentation orale du travail de fin d'études se fait déjà de façon systématique.

Mme Corbisier-Hagon se demande pourquoi les définitions de l'article 15 ne figurent pas dans l'article 2.

Mme la ministre répond que l'article 2 reprend les définitions que le Conseil d'État a voulu voir figurer dans cet article.

L'article 15 est adopté à l'unanimité.

Article 16

Mme la ministre rappelle que cet article énumère les fonctions du personnel d'encadrement. Elle signale qu'il existe deux catégories de maîtres de formation pratique: la première est constituée par ceux qui prennent en charge des ateliers de formation professionnelles et qui sont introduits dans le projet de décret, et la seconde comprend ceux qui s'occupent de la formation technique dans la section normale technique moyenne.

Cet article est adopté à l'unanimité.

Article 17

Il s'agit, précise Mme la ministre, de l'encadrement des cours (en groupe rassemblant plusieurs sections ou par classe) par des enseignants exerçant diverses fonctions.

Cet article est adopté à l'unanimité.

Article 18

Cet article vise le groupe C dont l'encadrement, précise Mme la ministre, est mixte et multiple: un tiers est effectué par les enseignants chargés de la formation disciplinaire, 1/3 par les psycho-pédagogues et un 1/3 par les maîtres de formation pratique.

Cet article est adopté à l'unanimité.

Article 19

Mme la ministre précise que des experts extérieurs peuvent assurer l'encadrement d'activités de séminaires.

Cet article est adopté à l'unanimité.

Article 20

Mme la ministre précise qu'il s'agit du stage en école, où les étudiants sont suivis par des maîtres de stages. Les maîtres de formation pratique n'accompagnent pas les stages.

M. Henry estime que l'alinéa 2 de l'article comprend une ambiguïté. Il demande si la visite en stage prévue par cet article s'applique à chacun des deux groupes cités dans l'article.

Mme la ministre lui répond que c'est le cas : les enseignants chargés de la formation disciplinaire et ceux qui sont chargés de la formation psycho-pédagogique supervisent les stages comme décrits dans l'article.

M. Charlier attire l'attention sur l'importance des stages : en 1^{re} année il s'agit plutôt d'un stage de découverte, en seconde année le stage est plus actif. Dès lors, il ne comprend pas pourquoi on fait une discrimination entre les maîtres de stage en première et ceux de deuxième ou de troisième année, car la fonction est tout aussi déterminante. Il plaide donc pour une stricte égalité.

D'autre part, M. Charlier se demande si l'est réaliste de prévoir une visite par semaine compte tenu du nombre de stagiaires, des horaires des professeurs, et des distances à parcourir.

Quant au régentat technique, il demande à Mme la ministre si les maîtres de formation pratique peuvent aussi encadrer des stages.

Mme la ministre précise que les maîtres de formation pratique intervenant déjà actuellement dans la section normale technique moyenne sont assimilés aux professeurs disciplinaires.

Elle reconnaît que cette obligation d'une visite par semaine va nécessiter des efforts d'organisation importants sur le terrain, mais elle estime que c'est une obligation normale, une nécessité.

Mme Corbisier-Hagon pense qu'il peut y avoir un hiatus entre l'idéal et la réalité : tous les élèves ne seront pas envoyés dans les mêmes écoles. Elle préconise plutôt une supervision plus générale, par semaine, sans le nécessaire déplacement toutes les semaines du professeur dans l'établissement où l'étudiant effectue son stage.

Mme Corbisier-Hagon justifie ainsi l'amendement n° 19 que son groupe a déposé.

Mme la ministre précise qu'elle a voulu, à travers le texte de l'article 20, réaliser les souhaits des professeurs et des étudiants.

Mme Corbisier-Hagon n'est pas convaincue et sollicite une obligation plus souple.

Mme la ministre plaide pour une organisation plus efficace des stages, lesquels, à l'heure actuelle, ne sont pas toujours bien organisés et posent souvent problèmes.

Mme Corbisier-Hagon doute que cette obligation soit organisable.

M. Charlier rappelle que l'encadrement des élèves dans les stages est déterminant. Il plaide pour une évaluation formative et continue, surtout en première année, où il faut « tester » la vocation de l'élève.

Mme la ministre estime que l'encadrement doit être différent selon qu'un étudiant est envoyé dans une classe en observation ou selon qu'il est lui-même actif dans la classe qui lui est confiée. En conséquence, le projet prévoit une structure d'accueil adaptée.

Une correction technique est effectuée dans la rédaction du texte de l'article 20, alinéa 3 *in fine* : « l'article 25 du présent décret » devient « l'article 23 du présent décret ».

Un amendement n° 19 est déposé par Mme Corbisier-Hagon, MM. W. Ancion, Scharff et Ph. Charlier. Il est libellé comme suit :

A l'article 20 :

— supprimer au deuxième alinéa, « à partir de la deuxième année » ;

— remplacer les termes « d'au moins une visite par semaine de stage » par les termes « au moins une fois par semaine de stage » ;

— supprimer au troisième alinéa les termes « qui accueillent dans leur classe des étudiants de deuxième et troisième années ».

Justification :

1. Nous estimons qu'il n'y a pas lieu de faire de différence entre les maîtres de stage. Même dans l'hypothèse prise en compte par ce projet, la tâche des maîtres de stage qui sont chargés de diriger un stage pendant lequel ils sont accompagnés par un stagiaire de première année n'est pas moins importante que celle de leurs collègues qui confient leur classe à un stagiaire. Ils doivent donc recevoir la même agrégation de la part des autorités de la haute école et la même rémunération.

2. Le projet prévoit que les professeurs chargés de la formation pédagogique et ceux chargés de la formation disciplinaire supervisent

chaque étudiant à raison d'au moins une visite par semaine. L'intention est louable mais il est peu réaliste d'en faire une obligation vu notamment la dispersion des horaires des professeurs, les distances à parcourir, les recours éventuels d'étudiants en échec qui prétexteront de ne pas avoir bénéficié du nombre exact de visites prévues.

L'amendement est rejeté par 11 voix contre 2.

L'article 20 tel que corrigé est adopté par 11 voix contre 2.

Article 21

Mme la ministre précise que cet article correspond également à une demande du secteur.

M. Charlier voudrait entendre Mme la ministre sur les exigences de la formation des formateurs des futurs enseignants. Il souhaite un minimum de pratique professionnelle avant d'accéder à cette fonction.

Mme la ministre répond qu'elle précisera ultérieurement les propositions relatives à la formation des maîtres de stage.

L'article 21 est adopté à l'unanimité.

Article 22

Mme la ministre rappelle que les contrats de coopérations prévus audit article doivent être explicites.

M. Charlier demande comment seront formalisés ces accords, quel en sera le contenu et souhaite savoir si des contraintes seront imposées.

Mme la ministre répond que ces conventions visent l'organisation pratique des stages: elles reprendront l'endroit où ils ont eu lieu, le nombre de professeurs mis à disposition comme maîtres de stage, le nombre de stagiaires, etc.

L'article 22 est adopté par 10 voix et 2 abstentions.

Article 23

M. Bayenet expose que les écoles fondamentales connaissent des problèmes au niveau des classes de dépaysement, et demande si l'on peut envisager dans ces accords de coopération que des stagiaires de première année, en contact avec la réalité de groupes d'enfants, accompagnent ceux-ci lors de classes vertes par exemple.

Mme la ministre répond que c'est tout à fait possible mais qu'idéalement ce type d'accompa-

gnement en classe verte devrait plutôt s'envisager en deuxième année.

Un amendement n° 18 est déposé par MM. Dupont, Bayenet, Jamar, Cheron et Henry. Il est libellé comme suit:

A l'article 23, ajouter « Dans le cadre de ces accords de collaboration, des dérogations motivées peuvent être prévues à l'alinéa 4 de l'article 10. »

Justification: L'amendement vise à autoriser, dans des situations particulières (écoles rurales, classes uniques, ...), les étudiants à effectuer une partie de leurs stages seuls au sein d'une implantation.

Cet amendement est adopté par 10 voix contre 2.

L'article 23 tel qu'amendé est adopté par 10 voix et 2 abstentions.

Article 24

Mme la ministre précise qu'on a opéré une réduction du nombre des sous-sections du régentat dans la perspective d'une formation plutôt interdisciplinaire comme c'est le cas pour les sciences. Elle déclare qu'elle a été attentive à ce que les titres délivrés correspondent mieux aux nécessités des emplois qui seront conférés aux futurs diplômés. En outre le projet vise à faciliter l'organisation des établissements qui organiseront à l'avenir moins de sous-sections.

Elle précise qu'aucun enseignant ne devrait perdre son emploi du fait de cette disposition et que les classes d'étudiants pourront être mieux constituées.

Mme Bertiaux demande dès lors pourquoi la subdivision entre la sous-section 9 et la sous-section 10 a été conservée.

Mme la ministre explique que la sous-section 9 provient de l'élargissement aux sciences économiques de l'ancienne sous-section technique moyenne « commerce ». Quant à la sous-section 10, il s'agit d'une combinaison très opérationnelle sur le terrain.

M. Jamar demande pourquoi il n'existe pas une sous-section informatique.

Mme la ministre répond qu'il n'existe pas de titre de régents en informatique, et que ces cours sont confiés à des régents qui portent d'autres titres.

M. Cheron signale qu'il manque un pont-croisement au premier alinéa de l'article 24.

Mme Corbisier-Hagon demande si Mme la ministre s'est concertée avec le ministre de l'Enseignement secondaire. Elle s'interroge aussi sur

la disparition des cours de latin dans les sous-sections et demande qui prendra en charge ces cours.

Mme la ministre précise qu'elle présente son projet au nom du Gouvernement et qu'il correspond effectivement aux exigences et aux besoins du secondaire.

Elle signale aussi qu'il n'existe pas de régents en latin. Elle affirme que les étudiants du régendaat n'ont souvent pas eux-mêmes étudié le latin, de sorte qu'il serait impraticable de commencer à le leur enseigner dans le cadre de leur formation à l'école normale. Elle estime en outre que les agrégés en langue et littérature romanes sont plus aptes à enseigner le latin en cas de pénurie d'agrégés en langue et littérature classiques.

L'article 24 est adopté à l'unanimité.

Article 25

Mme la ministre fait remarquer que dans la section normale technique moyenne, le projet prévoit moins de sous-sections qu'actuellement : les sous-sections « arts plastiques » et « commerce » figureront désormais dans la section normale secondaire, les sous-sections « économie familiale et sociale » et « économie familiale et rurale » ont été fusionnées en une sous-section unique « économie familiale et sociale ».

Mme Corbisier-Hagon signale qu'il existe actuellement un école qui organise une sous-section familiale et rurale; elle demande à Mme la ministre ce que deviendra cette formation.

Mme la ministre répond qu'elle pourra subsister mais elle sera reprise sous le nouvel intitulé « économie familiale et sociale ».

Elle explique que les sous-sections actuellement organisées continueront leur existence mais sous de nouvelles appellations, lesquelles donneront lieu également à la délivrance de nouveaux titres.

L'article 25 est adopté à l'unanimité.

Article 26

Mme la ministre expose que cet article ouvrira aux futurs régents la possibilité de s'inscrire à des modules d'information de 15 heures sur l'enseignement spécial et sur l'enseignement de promotion sociale.

M. Charlier estime que c'est trop peu pour couvrir les nécessités en matière pédagogique. Il déplore par exemple le manque d'un module d'information sur l'enseignement professionnel. Il cite le cas des régents qui n'étant pas préparés, fuient l'enseignement professionnel après quelques mois.

Il demande à Mme la ministre pourquoi ce module n'a pas été prévu.

Mme la ministre répond qu'il appartient aux établissements, dans cette perspective, d'utiliser largement les possibilités de stages; elle s'en réfère à l'article 23.

L'article 26 est adopté par 8 voix et 2 abstentions.

Article 27

Mme la ministre évoque la mention du serment de Socrate, sur le diplôme, prévue par ledit article.

M. van Eyll demande si ce serment existe.

Mme la ministre précise qu'en outre, le texte du serment est inscrit dans le corps même de l'article 27 et relit celui-ci.

M. Henry est surpris par cet article, il évoque le lien avec le serment des médecins, lequel est très contraignant moralement (celui-ci s'applique 24 heures sur 24), alors qu'ici, le cadre est différent et la portée de ce serment est nettement moindre.

M. Henry l'envisage plutôt comme une déclaration de principe.

Mme la ministre répond que ce serment a une portée symbolique et signale qu'elle a voulu remettre Socrate à l'honneur.

Mme Corbisier-Hagon pourrait s'en étonner dans la mesure où en plus la personnalité de Socrate est actuellement controversée. Elle rappelle que le Conseil d'Etat a précisé que ce serment n'avait aucune valeur normative.

L'article 27 est adopté par 9 voix et 2 abstentions.

Article 28

Mme la ministre explique que la question de l'encadrement du début de carrière des nouveaux diplômés est actuellement à l'étude et précise qu'une recherche-action est en cours.

M. Charlier souligne l'objectif prévu par cet article mais il relève que le projet ne livre aucune précision.

L'article 28 est adopté par 9 voix et 2 abstentions.

Article 29

Mme la ministre expose cet article qui énumère les différentes dispositions d'applications que doit prendre le Gouvernement pour exécuter les articles 4 à 12, 7, § 3, 15, 17 et 20.

Un amendement n° 20 est déposé par Mme Corbisier-Hagon, MM. W. Ancion et Ph. Charlier. Il est rédigé comme suit :

A l'article 29, supprimer au point 1, les mots « et les années d'études pour lesquelles elles sont organisées ».

Justification: Une telle répartition des heures année par année ne figure pas dans la circulaire du 25 mars 1999 établissant les grilles minimales de toutes les catégories de l'enseignement supérieur. Ici aussi, il serait bon de laisser une certaine autonomie aux départements pédagogiques des hautes écoles.

M. Henry note que l'article permet au Gouvernement d'être d'une grande souplesse lorsqu'il adoptera les mesures d'application, notamment au niveau de la fixation des volumes d'activités d'enseignement par année. Rien n'empêche par exemple le Gouvernement que, pour certains volumes d'activités, l'école soit libre du choix de l'année.

Mme la ministre n'est pas favorable à l'amendement.

Mme Corbisier-Hagon déplore le manque de souplesse qui résulte du texte de l'article soumis à l'examen, tel que libellé.

M. Cheron demande à Mme la ministre s'il existe une possibilité de réorientation du licencié vers le travail d'instituteur.

Mme la ministre se demande s'il existe un grand nombre d'étudiants dans le cas. En ce qui la concerne, elle ne dispose pas de données à cet égard.

Un amendement n° 21 a été déposé par MM. Dupont, Jamar et Cheron. Il est libellé comme suit :

Article 29. Ajout d'un point 5: « L'agrégation, par le Gouvernement, des accords de collaboration visés aux articles 22 et 23. »

Justification: Il appartient au Gouvernement de vérifier si les contenus de ces accords sont conformes au prescrit du décret et d'apprécier la motivation des dérogations visées à l'article 23.

Mme la ministre se dit favorable à cet amendement.

L'amendement n° 20 est rejeté par 9 voix contre 2.

L'amendement n° 21 est adopté par 9 voix contre 2.

L'article 29 tel qu'amendé est adopté par 9 voix contre 2.

Les articles 30, 31 et 32 sont adoptés par 9 voix et 2 abstentions.

Article 33

Mme la ministre explique que cet article a été introduit, ainsi que le suivant d'ailleurs, pour modifier la terminologie en introduisant, dans les textes, les mots « instituteur(trice) préscolaire » au lieu des mots « instituteur(trice) maternel ».

M. Charlier pense que le terme « préscolaire » est malheureux.

Cet article est adopté par 9 voix contre 2.

Article 34

Cet article est adopté par 9 voix contre 2.

Article 35

Cet article est adopté par 9 voix et 2 abstentions.

Article 36

Cet article est adopté par 9 voix et 2 abstentions.

Articles 37 et 38

Mme la ministre expose que cet article vise la mise en œuvre progressive de la réforme, année par année.

M. Charlier estime qu'il lui paraît difficile d'appliquer cette réforme à partir du 1^{er} septembre 2001, en raison de la refonte des grilles horaires et des programmes qu'elle implique et préconise un report d'un an.

Mme la ministre plaide pour le maintien de la date d'entrée en vigueur prévue par le texte.

Un amendement n° 22 a été déposé par Mme Corbisier-Hagon, MM. W. Ancion et Ph. Charlier. Il est libellé comme suit :

Aux articles 37 et 38, remplacer les termes « 1^{er} septembre 2001 », par « 15 septembre 2002 ».

Justification: Il est préférable de retarder la date d'entrée en vigueur du décret de manière à permettre aux départements pédagogiques de disposer d'une année complète de préparation à ces changements. Cela permettra de préparer la formation des formateurs et d'en prévoir le budget. De plus, la date de début des années académiques dans les hautes écoles est fixée au 15 septembre.

Cet amendement est rejeté par 9 voix contre 2.

L'article 37 est adopté par 9 voix contre 2.

L'article 38 est adopté par 9 voix contre 2.

Un amendement n° 6 a été déposé par Mme Bouarfa et M. Henry. Il est libellé comme suit :

Il est proposé que, dans l'ensemble du texte, les termes « instituteur » et « régent » soient remplacés par les termes « instituteur(trice) et « régent(e) », en conformité avec le décret sur la féminisation des noms de profession ou de fonction.

Mme Bertieaux relève que la féminisation nuit à la qualité générale du texte.

M. le Président pense qu'il faut introduire un amendement pour chaque article et non pas un amendement portant sur l'ensemble du projet.

Constatant que l'amendement n'est pas complet puisqu'il y aurait d'autres termes à féminiser dans le texte, M. Henry préfère retirer son amendement.

VI. VOTE SUR L'ENSEMBLE DU PROJET DE DECRET

L'ensemble du projet de décret est adopté par 9 voix et 2 abstentions.

Par 9 voix et 1 abstention, le rapport a été lu et adopté moyennant quelques corrections techniques en séance de commission le 6 décembre 2000.

Le Rapporteur,

Ph. HENRY.

Le Président,

Fr. POTY.

TEXTE ADOPTE

CHAPITRE 1^{er}

Champ d'application et définitions

Article 1^{er}

Le présent décret s'applique aux sections de l'enseignement supérieur pédagogique des hautes écoles conduisant au diplôme d'instituteur préscolaire, d'instituteur primaire et de régent, organisées ou subventionnées par la Communauté française.

Scule est autorisée la spécialisation en orthopédagogie dont le diplôme est délivré au terme d'une année d'études conformément à l'article 16 du décret du 26 avril 1999 portant création de nouvelles études dans les hautes écoles organisées ou subventionnées par la Communauté française.

Art. 2

Pour l'application du présent décret, il faut entendre par:

Décret: Le décret de la Communauté française du 5 août 1995 fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en hautes écoles.

Décret-missions: Le décret de la Communauté française 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.

Instituteur préscolaire: membre du personnel diplômé de la section normale préscolaire.

Instituteur primaire: membre du personnel diplômé de la section normale primaire.

Régent: membre du personnel qui est agrégé de l'enseignement secondaire inférieur.

Grille de référence: énumération des grands domaines impliqués dans la formation disciplinaire et interdisciplinaire des enseignants.

Activités d'enseignement de type A: activités d'enseignement qui regroupent les étudiants de l'ensemble des sections d'enseignement normal.

Activités d'enseignement de type B: activités d'enseignement qui sont données aux étudiants d'une même section.

Activités d'enseignement de type C: activités d'enseignement à caractère pratique organisées en groupes réduits. Elles sont constituées par les ateliers de formation professionnelle et les activités de séminaire.

CHAPITRE II

Objectifs, axes et contenus de la formation

Art. 3

En référence au décret-missions, la Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent comme objectif dans la formation des instituteurs préscolaires, des instituteurs primaires et des régents d'amener chaque étudiant à développer les treize compétences suivantes:

1. Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe et pour une meilleure adaptation aux publics scolaires;
2. Entretenir avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves des relations de partenariat efficaces;
3. Être informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession telle qu'elle est définie par les textes légaux de référence;
4. Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique;
5. Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique;
6. Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel;
7. Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession;
8. Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne;
9. Travailler en équipe au sein de l'école;
10. Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer et les réguler;
11. Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir;

12. Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage;

13. Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée.

Art. 4

Les activités d'enseignement nécessaires pour atteindre les objectifs de formation des étudiants inscrits dans les sections d'instituteur préscolaire, d'instituteur primaire et de régent comportent les mêmes axes.

Ces axes sont constitués par :

1. L'appropriation des connaissances socioculturelles comportant au moins 165 heures;

2. L'appropriation d'une démarche scientifique et d'attitudes de recherche comportant au moins 60 heures;

3. La maîtrise des connaissances disciplinaires et interdisciplinaires comportant au moins 900 heures;

4. L'appropriation des connaissances socio-affectives et relationnelles comportant au moins 120 heures;

5. La maîtrise des connaissances pédagogiques comportant au moins 160 heures;

6. Le savoir-faire comportant au moins 600 heures.

Les activités d'enseignement comprennent en outre des activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle comportant au moins 120 heures.

Art. 5

Les connaissances socioculturelles comprennent :

1. la sociologie de l'éducation et l'histoire de l'institution scolaire;

2. l'approche théorique de la diversité culturelle;

3. la politique de l'éducation;

4. une initiation aux arts et à la culture;

5. la philosophie et l'histoire des religions.

Art. 6

L'appropriation d'une démarche scientifique et d'attitudes de recherche comporte :

1. une initiation à la recherche documentaire;

2. des notions d'épistémologie des disciplines;

3. une initiation à la recherche en éducation;

4. la réalisation d'un travail de fin d'études.

Art. 7

La maîtrise de connaissances disciplinaires et interdisciplinaires correspond à trois aspects :

1. la maîtrise écrite et orale de la langue française dont doivent faire preuve tous les enseignants;

2. la connaissance approfondie et interdisciplinaire de toutes les matières que leur titre les autorise à enseigner;

3. les outils didactiques spécifiques à la discipline ou au champ disciplinaire. Ils sont notamment formés à utiliser de façon critique et à exploiter sur le plan pédagogique les médias et les technologies de l'information et de la communication.

Tous les contenus disciplinaires, interdisciplinaires et didactiques sont développés dans le but de former les étudiants à une maîtrise qui les rende aptes à rencontrer les exigences des socles de compétences, des compétences terminales et des profils de formation correspondant aux niveaux de leurs futurs élèves et à s'y adapter en permanence.

Afin de garantir la cohérence entre les formations et de faciliter la mobilité des étudiants notamment par l'utilisation des passerelles, les programmes d'études des départements pédagogiques des hautes écoles respectent des grilles de référence.

Art. 8

Les connaissances socio-affectives et relationnelles concernent :

1. la psychologie de la relation et de la communication;

2. la technique de gestion de groupes;

3. la psychologie du développement;

4. l'expression orale.

Art. 9

Les connaissances pédagogiques comprennent :

1. l'évaluation des apprentissages;

2. l'étude critique des grands courants pédagogiques;

3. la psychologie des apprentissages.

Art. 10

Le savoir-faire repose sur l'articulation de la théorie et de la pratique. Il s'acquiert dans les ateliers de formation professionnelle et en effectuant des stages pratiques d'enseignement en situation réelle.

Les ateliers de formation professionnelle proposent aux étudiants un ensemble d'activités susceptibles de faire émerger des compétences méthodologiques et un regard réflexif sur celles-ci. Ils leur permettent d'expérimenter, d'observer et d'analyser les différentes composantes de la profession.

Les stages en situation réelle sont organisés dans les trois années d'études. En première année, ils consistent en activités d'observation participante, en accompagnant le maître de stage. En 2^e et en 3^e année, l'étudiant prend effectivement en charge une classe.

Les étudiants effectuent leurs stages par équipe de deux personnes minimum au sein d'une même implantation.

Art. 11

Les activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle sont toujours couplées avec un stage ou une activité pratique.

Elles sont organisées à raison de deux par année académique. Elles concernent, en 1^{re} année, l'identité enseignante et le dossier de l'enseignant, en 2^e année, l'ouverture de l'école sur l'extérieur et l'éducation à la diversité culturelle, en 3^e année, la déontologie de la profession et l'élaboration du projet professionnel.

Art. 12

Les hautes écoles disposent d'un volume d'heures réservées à des activités d'enseignement qu'elles déterminent en toute autonomie.

Art. 13

Dans les sections normales préscolaire et/ou primaire peuvent être organisés à option, les modules suivants:

1. Un module d'information de 15 heures sur l'enseignement spécial constitué par une information sur l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement spécial et des notions de pédagogie adaptées aux élèves qui le fréquentent. Les étudiants des sections normales préscolaire et primaire qui s'y inscrivent effectuent un de leurs stages dans l'enseignement spécial.

2. Un module de 60 heures de formation à la didactique de la morale dans les hautes écoles

non confessionnelles et de la religion dans les hautes écoles confessionnelles. La réussite de ce module conduit à un certificat constitutif du titre pour enseigner ces cours dans l'enseignement primaire.

3. Un module de 60 heures de formation à la didactique de la deuxième langue dans la section normale primaire.

CHAPITRE III

L'organisation de l'enseignement

Art. 14

L'enseignement supérieur pédagogique des hautes écoles, organisé ou subventionné par la Communauté française, sanctionné par les grades d'instituteur(trice) préscolaire, d'instituteur(trice) primaire et d'agré(e) de l'enseignement secondaire inférieur est dispensé en un cycle de trois années d'études.

Il comporte quatre sections, à savoir:

1. la section normale préscolaire;
2. la section normale primaire;
3. la section normale secondaire;
4. la section normale technique moyenne.

Art. 15

Les stages sont des activités pédagogiques pratiques en situation réelle.

Le travail de fin d'études est une production écrite personnelle et originale par laquelle l'étudiant de troisième année utilise ses acquis dans le cadre particulier du sujet qu'il a choisi de développer et de la recherche qu'il mène à ce propos. Il donne lieu à une présentation orale.

CHAPITRE IV

L'encadrement des activités d'enseignement

Art. 16

Les activités d'enseignement organisées dans le cadre de la formation initiale des instituteurs préscolaires, des instituteurs primaires et des régents sont encadrées par des maîtres assistants, chargés de cours, chefs de travaux ou professeurs et par des maîtres de formation pratique possédant les titres de capacité exigés pour l'exercice de la fonction et répondant aux exigences d'expérience utile du métier consécutives au titre.

Art. 17

Les cours de type A et les cours de type B sont encadrés par des enseignants exerçant une fonction de maître assistant, chargé de cours, chef de travaux ou professeur.

Art. 18

Les ateliers de formation professionnelle sont assurés par des maîtres assistants, chargés de cours, chefs de travaux ou professeurs titulaires de la formation pédagogique pour un tiers, ceux qui sont chargés de la formation disciplinaire pour un tiers et des maîtres de formation pratique pour un tiers. Ils sont amenés à intervenir tantôt séparément, tantôt par équipe de deux ou de trois enseignants. Les maîtres de formation pratique sont engagés pour au maximum un mi-temps par la haute école et exercent au moins un mi-temps dans l'enseignement fondamental ou secondaire inférieur.

Art. 19

L'encadrement des activités de séminaire, en relation avec les techniques de gestion de groupes et les activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle, est assuré par des maîtres assistants, chargés de cours, chefs de travaux ou professeurs. Il peut aussi être confié à des experts extérieurs. Ceux-ci sont engagés de manière temporaire comme membres du personnel contractuel. Ils ne sont pas soumis aux exigences décrétales de titres.

Art. 20

L'accompagnement des stages est assuré par les maîtres assistants, chargés de cours, chefs de travaux ou professeurs de la haute école, et par les maîtres de stage.

A partir de la 2^e année, les maîtres assistants, chargés de cours, chefs de travaux ou professeurs titulaires de la formation pédagogique, d'une part, ceux qui sont chargés de la formation disciplinaire d'autre part supervisent chaque étudiant à raison d'au moins une visite par semaine de stage. Ces prestations sont valorisées dans leur horaire, notamment proportionnellement au nombre d'étudiants visités.

Les maîtres de stage qui accueillent dans leur classe des étudiants de 2^e et 3^e année sont agréés par les autorités de la haute école dans le cadre de l'accord de collaboration défini à l'article 23 du présent décret. Elles peuvent leur assurer une formation complémentaire.

Art. 21

La supervision du travail de fin d'études est assurée par les maîtres assistants, chargés de cours, chefs de travaux ou professeurs. La guidance du travail de fin d'études est valorisée à leur horaire en proportion du nombre d'étudiants de 3^e année qu'ils supervisent.

Art. 22

Les collaborations établies en vertu de l'article 92 du décret donnent lieu à l'établissement de contrats de coopération explicites entre les institutions.

Art. 23

Dans le cadre de l'article 92 du Décret, des accords de collaboration sont établis entre les départements pédagogiques des hautes écoles et des établissements d'enseignement fondamental et d'enseignement secondaire pour l'organisation des stages des étudiants. Dans le cadre de ces accords de collaboration, des dérogations motivées peuvent être prévues à l'alinéa 4 de l'article 10.

Les autorités de la haute école veillent à diversifier au maximum leurs partenaires, afin que les situations de stage rencontrent le plus de situations professionnelles possibles.

CHAPITRE V

Les sous-sections du régendaire et les titres délivrés

Art. 24

Dans la section normale secondaire, les sous-sections suivantes sont organisées :

1. Arts plastiques;
2. Education physique;
3. Français et français langue étrangère;
4. Français et morale;
5. Français et religion;
6. Langues germaniques;
7. Mathématiques;
8. Sciences: biologie, chimie, physique;
9. Sciences économiques et sciences économiques appliquées;
10. Sciences humaines: histoire, géographie, sciences sociales.

La grille de référence des sous-sections « langues germaniques » et « éducation physique » comporte des heures de formation destinées à former les futurs régents à enseigner aux élèves de l'enseignement primaire.

Art. 25

Dans la section normale technique moyenne, les sous-sections suivantes sont organisées :

1. Bois — Construction;
2. Economie familiale et sociale;
3. Electromécanique;
4. Habillement.

Art. 26

Des modules d'information de 15 heures sur l'enseignement spécial, d'une part, et sur l'enseignement de promotion sociale, d'autre part, peuvent être organisés à destination des étudiants qui le souhaitent.

Le premier est constitué par une information sur l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement spécial et des notions de pédagogie adaptées aux élèves qui le fréquentent. Le second est constitué par une information sur l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement de promotion sociale et des notions de pédagogie adaptées aux adultes.

Les étudiants des sections normales secondaire et technique moyenne qui s'y inscrivent effectuent un de leurs stages dans l'enseignement correspondant.

CHAPITRE VI

Dispositions complémentaires, abrogatoires, modificatives, transitoires et finales

Art. 27

Au terme de leurs études, les diplômés instituteurs et régents prononcent publiquement, au cours d'une cérémonie organisée par les autorités de la haute école, le Serment de Socrate aux termes duquel ils s'engagent à mettre toutes leurs forces et toute leur compétence au service de l'éducation de tous les élèves qui leur seront confiés.

La mention de cet engagement est apposée sur leur diplôme.

Art. 28

Un encadrement spécifique du début de carrière des nouveaux diplômés est organisé à

partir du 1^{er} septembre 2004, suivant des modalités qui seront fixées par le Gouvernement.

Art. 29

Le Gouvernement détermine pour le présent décret :

1. Le volume des activités d'enseignement mentionnées dans les articles 4 à 12 et les années d'études dans lesquelles elles sont organisées;
2. Les grilles de référence de la formation disciplinaire et interdisciplinaire prévues dans l'article 7, alinéa 3, après avoir pris l'avis du Conseil général des hautes écoles;
3. Les conditions particulières du recrutement des maîtres de formation pratique prévus dans les articles 15 et 17;
4. Les modalités de rémunération et d'exercice de la fonction des maîtres de stage définis à l'article 20, alinéa 3;
5. L'agrégation par le gouvernement des accords de collaboration visés aux articles 22 et 23.

Art. 30

Les lois sur l'enseignement normal, coordonnées le 30 avril 1957, sont abrogées.

Art. 31

Le décret du 2 décembre 1982 relatif à la formation initiale des enseignants est abrogé.

Art. 32

L'arrêté de l'Exécutif de la Communauté française du 15 septembre 1989 fixant la structure et la classification des études de type court dans l'enseignement supérieur pédagogique est abrogé.

Art. 33

Dans l'article 9, § 2, du décret du 8 février 1999 relatif aux fonctions et titres des membres du personnel enseignant des hautes écoles organisées ou subventionnées par la Communauté française, le diplôme d'instituteur(trice) maternel(le) est remplacé par le diplôme d'instituteur(trice) préscolaire.

Art. 34

Dans l'article 15, 2^e alinéa, du décret, le terme instituteur(trice) maternel(le) est remplacé par le terme instituteur(trice) préscolaire.

Art. 35

Dans l'article 14, § 2, du décret, les mots « dans le respect des dispositions légales, décrétales et réglementaires » sont insérés entre les mots « déterminer » et « par le projet pédagogique, social et culturel ».

Art. 36

A l'article 92, § 1^{er}, du même décret, les mots « issus du monde professionnel » sont remplacés par « issus du monde professionnel et culturel ».

Art. 37

La nouvelle formation initiale des instituteurs et des régents est mise en place, année académique par année académique, à partir du 1^{er} septembre 2001. Les étudiants qui ont entamé leur formation dans le système antérieur et qui sont amenés à recommencer une année d'études entrent dans le nouveau système. La possibilité d'être dispensés de certains cours et la récupération de matières nouvelles sont décidés par les autorités de la haute école.

Art. 38

Le décret entre en vigueur le 1^{er} septembre 2001.

ANNEXE

POPULATION DES SECTIONS PRESCOLAIRE, PRIMAIRE ET SECONDAIRE — 1999/2000

Établissement	Préscolaire	Primaire	Secondaire	ENTM	Total
HE L. de Vinci Bruxelles	141	395	353		889
HENAC Namur	248	319	306		873
HEMBC Mons	322	238	185	40	785
HE Charlemagne Liège	224	303	251		778
HE ISELL Liège	218	298	134	61	711
HE Ville de Liège	280	235	117	55	687
HE CF du Hainaut Mons	155	261	194	19	629
HE Jacquard Namur	312	225		57	594
HE F. Ferrer Bruxelles	201	163	219		583
HE Galilée Bruxelles	125	245	120	52	542
HE Roi Baudouin Mons	157	163	122	31	473
HE Schuman Libramont	117	204	138		459
HEB Bruxelles	159	156	96	15	426
HE Charleroi-Europe Lovreval	111	182	87		380
HELHO Tournai	127	150	88		365
HE B. Pascal Luxembourg	126	180	57		363
HE P.-H. Spaak Bruxelles			301		301
HE Vesale Liège			225		225
HEPCUT Charleroi		179		10	189
HEMES Liège		70	83		153
HE L. de Brouckère Bruxelles		96			96
HE IESN Namur				48	48
HEPHO Tournai				18	18
Total	3 023	4 062	3 076	406	10 567

(47)

109-3 (2000-2001)

Etablissement	Prescolaire				Primaire				Secondaire				Total général
	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	Total	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	Total	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	Total	
HEB Bruxelles	73	39	47	159	94	34	28	156	55	37	19	111	426
HE CF du Hainaut Mons	66	45	44	155	139	71	51	261	93	70	50	213	629
HEMES Liège				0	27	24	19	70	35	28	20	83	153
HE ISELL Liège	92	62	64	218	125	91	82	298	104	50	41	195	711
HE B. Pascal Luxembourg	43	46	37	126	87	49	44	180	27	20	10	57	363
HENAC Namur	102	93	53	248	138	101	80	319	192	68	46	306	873
HE Roi Baudouin Mons	72	42	43	157	76	40	47	163	66	55	32	153	473
HE Charleroi-Europe Loverval	60	34	17	111	83	56	43	182	37	24	26	87	380
HELHO Tournai	60	46	21	127	65	43	42	150	32	33	23	88	365
HE Galilée Bruxelles	45	41	39	125	89	85	71	245	79	43	50	172	542
HE L. de Vinci Bruxelles	49	43	49	141	160	126	109	395	156	99	98	353	889
HE F. Ferrer Bruxelles	95	53	53	201	91	44	28	163	128	59	32	219	583
HE L. de Brouckère Bruxelles				0	43	29	24	96				0	96
HEPCUT Charleroi				0	98	37	44	179	4	3	3	10	189
HEMBC Mons	136	98	88	322	98	77	63	238	141	47	37	225	785
HE Schuman Libramont	70	29	18	117	86	58	60	204	68	38	32	138	459
HE Jacquard Namur	146	72	94	312	106	61	58	225	33	14	10	57	594
HE Ville de Liège	143	78	59	280	114	66	55	235	90	49	33	172	687
HE Vésale Liège				0				0	147	48	30	225	225
HE IESN Namur				0				0	32	10	6	48	48
HE P.-H. Spaak Bruxelles				0				0	154	93	54	301	301
HEPHO Tournai				0				0	5	8	5	18	18
HE Charlemagne Liège	75	75	74	224	135	34	134	303	144	65	42	251	778
Total	1 327	896	800	3 023	1 854	1 126	1 082	4 062	1 822	961	699	3 482	10 567

POPULATION DES SECTIONS SECONDAIRE GENERAL — 1999/2000

Etablissements	Neerl. Ang.	Neerl. All.	Ang. All.	Math. Phys.	Math. Sc. Éco.	Math. Mor./ Rel.	Phys. Bio. Chimie	Géo. Bro. Chimie	Géo. Hst. Sc. Soc.	Français Hst.	Français Mor./ Rel.	Educ. Phys. Sports	Arts plast.	Total
HEB Bruxelles	19			10	9		5	2	16	23	12			96
HE CF du Hainaut Mons	18	2	2	15	15		11	13	15	47	32		24	194
HEMES Liège												83		83
HE ISELL Liège	23	3	4	11	13	2	29		8	34	7			134
HE B. Pascal Luxembourg	8		1	6	13	1	4	2	3	18	1			57
HENAC Namur	54	1	8	19	20	1	14	8	15	52	10	104		306
HE Roi Baudouin Mons	26			14	12		12		12	37	9			122
HE Charleroi-Europe Loverval	24			7	5		6	3	12	25	5			87
HELHO Tournai	23			11	5		6	8	13	17	5			88
HE Galilée Bruxelles	25			15	12		6	14	12	33	3			120
HE L. de Vinci Bruxelles	21			17	17	2	14	9	13	44	7	209		353
HE F. Ferrer Bruxelles	20			12	4		5	4	9	29	4	132		219
HE L. de Brouckère Bruxelles														0
HEPCUT Charleroi														0
HEMBC Mons	30	2	12	14	9					24	14	80		185
HE Schuman Libramont	9		9	3	6		5	7		15	4	80		138
HE Jacquard Namur														0
HE Ville de Liège	21		5	11	8	5	2	5	17	24	19			117
HE Vésale Liège												225		225
HE IESN Namur														0
HE P.-H. Spaak Bruxelles		26			22		16			37		200		301
HEPHO Tournai														0
HE Charlemagne Liège	22		12	24	11		7	9	7	27	13	119		251
Total	343	34	53	189	181	11	142	84	152	486	145	1 232	24	3 076

(49)

POPULATION DES SECTIONS SECONDAIRE TECHNIQUE — 1999/2000

Etablissements	Arts plastiques	Commerce	Bois Constr.	Electroméca.	Habillement	Econ. Econ. Fam. Rur.	Econ. Soc. et Fam.	Total
HEB Bruxelles							15	15
HE CF du Hainaut Mons			12	7				19
HEMES Liège								0
HE ISELL Liège		23			14		24	61
HE B. Pascal Luxembourg								0
HENAC Namur								0
HE Roi Baudouin Mons 31			18	13				
HE Charleroi-Europe Loverval								0
HELHO Tournai								0
HE Galilée Bruxelles	38	14						52
HE L. de Vinci Bruxelles								0
HE F. Ferrer Bruxelles								0
HE L. de Brouckère Bruxelles								0
HEPCUT Charleroi					10			10
HEMBC Mons	9	16					15	40
HE Schuman Libramont								0
HE Jacquard Namur	40				17			57
HE Ville de Liège	44						11	55
HE Vésale Liège								0
HE IESN Namur					48			48
HE P.-H. Spaak Bruxelles								0
HEPHO Tournai						18		18
HE Charlemagne Liège								0
Total	131	53	30	20	89	18	65	406