

Commission de l'Education du
PARLEMENT
DE LA
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2007-2008

3 JUIN 2008

COMPTE RENDU INTÉGRAL

SÉANCE DU MARDI 3 JUIN 2008

TABLE DES MATIÈRES

1	Ordre des travaux	3
2	Questions orales (article 64 du règlement)	3
2.1	Question de M. Philippe Bracaval à M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire, relative aux « outils pédagogiques développés dans le cadre de l'apprentissage en immersion »	3
2.2	Question de M. Marc Elsen à M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire, relative à « l'utilisation du budget prévu dans le cadre du Contrat pour l'école en faveur des CPMS »	4
2.3	Question de Mme Véronique Jamouille à M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire, relative à « l'autonomie et à l'efficacité des réseaux »	5
2.4	Question de M. Willy Borsus à M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire, relative à « l'autonomie des écoles »	5
2.5	Question de Mme Anne-Marie Corbisier-Hagon à M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire, relative à la « protection des données lors des enquêtes PISA »	5
2.6	Question de M. Willy Borsus à M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire, relative aux « indices socio-économiques des élèves »	8
2.7	Question de Mme Chantal Bertouille à Mme Marie-Dominique Simonet, vice-présidente et ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et des Relations internationales, à M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire, et à M. Marc Tarabella, ministre de la Jeunesse et de l'Enseignement de promotion sociale, relative aux « craintes sur la formation des futures aides-soignantes »	10
2.8	Question de Mme Anne-Marie Corbisier-Hagon à M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire, et à M. Marc Tarabella, ministre de la Jeunesse et de l'Enseignement de promotion sociale, relative à la « formation des futurs aides-soignants » . . .	10
3	Interpellation de M. Charles Petitjean à M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire, et à M. Marc Tarabella, ministre de la Jeunesse et de l'Enseignement de promotion sociale, relative à « l'analphabétisme et à l'intégration » (Article 59 du règlement)	12
4	Questions orales (Article 64 du règlement)	13
4.1	Question de Mme Florine Pary-Mille à M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire, relative au « respect du décret sur les avantages sociaux »	13
4.2	Question de M. Paul Galand à M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire, relative à « l'apprentissage du néerlandais dans l'enseignement professionnel, notamment à Bruxelles »	14
5	Interpellation de M. Richard Miller à M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire, relative aux « affrontements raciaux intervenus à Anderlecht et à l'absolue nécessité dans le cursus scolaire d'un cours enseignant le vivre-ensemble » (Article 59 du règlement)	15
6	Interpellation de Mme Amina Derbaki Sbaï à M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire, et à Mme Marie-Dominique Simonet, vice-présidente et ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et des Relations internationales, relative au « manque de maîtrise du français, un des obstacles à la compréhension et à la réussite des mathématiques » (Article 59 du règlement)	18

Présidence de Mme Julie de Grootte, présidente.

– *L'heure des questions et interpellations commence à 10 h 05.*

Mme la présidente. – Mesdames, messieurs, la séance est ouverte.

1 Ordre des travaux

Mme la présidente. – Les questions de M. Daniel Senesael à M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire, relative à la « limitation de la taille des classes et des heures de coordination dans le secondaire », et de Mme Éliane Tillieux à M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire, et à Mme Marie-Dominique Simonet, vice-présidente et ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et des Relations internationales, relative à « l'initiative d'encourager les élèves d'humanités générales à la réalisation d'un stage », sont reportées

L'interpellation par Mme Caroline Persoons de M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire, et de Mme Catherine Fonck, ministre de l'Enfance, de l'Aide à la jeunesse et de la Santé, relative aux « mariages forcés », est retirée.

2 Questions orales (article 64 du règlement)

2.1 Question de M. Philippe Bracaval à M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire, relative aux « outils pédagogiques développés dans le cadre de l'apprentissage en immersion »

M. Philippe Bracaval (MR). – L'apprentissage en immersion est en plein essor. Un décret relativement récent en a encadré la mise en œuvre.

Le texte prévoit notamment que, lors de l'introduction d'une demande d'organisation d'un enseignement en immersion, l'établissement fasse état des mesures de mise à disposition des enseignants des outils pédagogiques. L'organe d'observation et d'accompagnement de l'apprentissage en immersion est censé remettre un avis sur ces outils dans la procédure de labellisation prévue par le décret du 19 mai 2006.

Je souhaiterais, monsieur le ministre, que vous me dressiez un bilan des outils pédagogiques et des logiciels créés pour cet apprentissage. Les enseignants possèdent-ils tous des manuels, des outils

et/ou des logiciels spécifiques ?

Observe-t-on des échanges de bons procédés ? Sont-ils nombreux ? Quel est le pourcentage de manuels et d'outils pédagogiques agréés ?

Y a-t-il eu des collaborations avec nos voisins néerlandophones, germanophones, voire anglophones pour élaborer le matériel pédagogique ? Le cas échéant ces collaborations sont-elles encouragées ?

Quelle est la part des allocations budgétaires consacrées aux manuels et aux autres outils pédagogiques pour l'apprentissage en immersion ?

Je souhaiterais également savoir ce qui est mis à la disposition des élèves et de leurs parents. En complément à l'entretien avec l'équipe pédagogique qui précède généralement le début de cet apprentissage, y a-t-il des documents permettant de faire un choix libre et éclairé ?

M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire. – L'organe d'observation et d'accompagnement de l'apprentissage en immersion, prévu par le décret du 11 mai 2007, sera institué très bientôt. Il pourra donc se mettre au travail et remettre des avis lors de la procédure de labellisation.

Concernant les échanges de bonnes pratiques, j'ai invité en mon cabinet l'ensemble des écoles en immersion, par langue, afin qu'elles se rencontrent et présentent leur matériel et outils pédagogiques. L'objectif de ces rencontres était double : d'une part, mettre les établissements en réseau et, d'autre part, les inviter à introduire des demandes auprès de la commission d'agrément.

Dans la mesure où la commission d'agrément est en train de traiter ces demandes, il est encore trop tôt pour évaluer la part des allocations budgétaires consacrée aux manuels et aux autres outils pédagogiques.

Par ailleurs, les manuels et/ou logiciels spécifiques à l'apprentissage en immersion ne sont guère développés pour l'instant. Les maisons d'édition semblent considérer que le marché en Communauté française est trop étroit, ce qui est vrai. Bien entendu, il existe de tels manuels et/ou logiciels spécifiques, les enseignants les utilisent, mais ce matériel provient généralement de la communauté ou du pays de la langue d'immersion.

Cela implique une adaptation de ces outils pour l'apprentissage en Communauté française. Dans la mesure où les pratiques de *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) ou de l'Enseignement des matières par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE) sont peu répandues en

Communauté flamande comme en Angleterre, les collaborations sont davantage informelles et relèvent de l'initiative de professeurs ou d'écoles.

On constate encore d'autres collaborations. À l'heure actuelle, elle concernent surtout les questions de recrutement des professeurs ou encore les échanges de bonnes pratiques sur la didactique propre à l'apprentissage en immersion. Je pense, par exemple, aux contacts que nous avons avec la *Taal Unie* pour la formation et le recrutement.

Votre suggestion de créer des outils pour les parents me semble intéressante. Pour l'instant, l'administration et mon cabinet répondent à toutes les demandes des parents. Le problème est que nous sommes confrontés à une question délicate dans la mesure où la conviction personnelle joue une grande part. Créer un outil neutre est extrêmement difficile. Néanmoins nous devons le faire et j'en étudierai les modalités.

Des échanges de bonnes pratiques ont eu lieu. Comme notre expérience a relativement peu d'équivalent dans le monde européen, nous ne disposons pas d'outils spécifiques. Les inspecteurs de langues ont un avis globalement favorable en dépit des quelques difficultés liées aux outils pédagogiques. Votre question est pertinente; c'est un problème auquel il faut réfléchir.

Mme la présidente. – La difficulté ne se pose-t-elle pas aussi parce que le choix des cours enseignés en immersion varie d'une école à l'autre, ce qui implique une multiplication des outils ?

M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire. – En effet, mais élaborer des outils pédagogiques pour tous les réseaux n'est pas dans notre tradition. Les Finlandais, par exemple, disposent d'outils pédagogiques en suédois, en finlandais et dans la langue des Inuits. Ces outils sont de grande qualité. Nous n'en sommes pas encore là mais nous devrions sans doute nous y mettre.

M. Philippe Bracaval (MR). – L'expérience est tellement récente qu'il est difficile d'avoir une rétroaction complète et pertinente. Tout dépend des matières étudiées en immersion, qui varient d'une école à une autre; cela dépend aussi parfois de la proximité avec l'autre communauté. Ainsi, dans ma région, voisine de Courtrai, on est très proche de la Communauté flamande. Les enseignants qui viennent de Flandre apportent souvent leur propre matériel reçu ou emprunté dans une autre école.

Cela étant, on m'a surtout parlé de l'inquiétude que suscite chez certains enseignants francophones le fait d'être confrontés à des enseignants néerlandophones. C'est une situation qu'ils ne connaissent pas et cela les déconcerte.

M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire. – J'ai visité une école maternelle à Tournai où cela se passait très bien.

Par ailleurs, la proximité géographique facilite effectivement la circulation des outils pédagogiques. J'ai rencontré M. Frank Vandenbroucke et je verrai prochainement mon homologue germanophone, M. Oliver Paasch. Tous deux sont demandeurs.

M. Philippe Bracaval (MR). – En général, les choses se passent extrêmement bien entre les professeurs. Ceux qui n'ont jamais vécu cette expérience ont, bien entendu, quelques appréhensions, ce qui me semble sain.

2.2 Question de M. Marc Elsen à M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire, relative à « l'utilisation du budget prévu dans le cadre du Contrat pour l'école en faveur des CPMS »

M. Marc Elsen (cdH). – En cette fin d'année scolaire, les demandes de conseils, d'aide à l'élaboration de projets de vie et d'orientation scolaire se multiplient et elles ne cesseront de croître jusqu'en septembre.

Dans l'exposé général du budget 2008, il est précisé que les 300 000 euros de l'allocation de base 01.04.40, « Dépenses de toute nature en relation avec l'orientation », seront essentiellement consacrés au financement d'une des mesures de la priorité 3 « Orienter efficacement chaque jeune », à savoir le recentrage des actions des centres PMS sur leurs missions essentielles. Ce montant permettra notamment le renforcement de l'équipement en informatique et en logiciels d'aide à l'orientation des centres PMS, et de poursuivre la formation en orientation scolaire, en particulier pour les jeunes moins favorisés.

Monsieur le ministre, où en est-on dans l'utilisation de cette allocation de base ?

M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire. – L'allocation de base 010.440 de 300 000 euros concerne les dépenses de toute nature relatives à l'orientation et les initiatives ministérielles en lien avec la priorité 3 du Contrat pour l'école. En 2008, une part importante du budget a été consacrée à la conceptualisation du site informatique « Mon métier, mon avenir », qui sera mis en ligne en septembre 2008. Les publics particulièrement défavorisés ont été aidés par des subventions à des projets ponctuels de formation, des colloques, des rencontres de jeunes avec des professionnels, notre participation au sa-

lon de l'information et de l'orientation, et des partenariats avec les missions locales pour l'emploi. Nous sommes actuellement en phase de réajustement budgétaire. J'examinerai les possibilités d'augmenter cette allocation de base en fonction des besoins du terrain.

M. Marc Elsen (cdH). – Avec votre collègue Mme Arena, nous avons longuement discuté de l'affectation de cette allocation. La question portait essentiellement sur l'équipement informatique des centres PMS sous équipés. En matière d'orientation, il est de plus en plus nécessaire de recourir à l'informatique et aux sites internet. J'espère que nous allons poursuivre notre réflexion et notre engagement dans ce sens. Les compléments de dotation des centres PMS avaient été clairement définis comme une option prioritaire au moment des discussions budgétaires.

M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire. – D'après mes notes, cet effort en faveur de l'informatique devait être non récurrent. Je suis prêt à envisager une autre voie. On en reparlera.

2.3 Question de Mme Véronique Jamoulle à M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire, relative à « l'autonomie et à l'efficacité des réseaux »

2.4 Question de M. Willy Borsus à M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire, relative à « l'autonomie des écoles »

2.5 Question de Mme Anne-Marie Corbisier-Hagon à M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire, relative à la « protection des données lors des enquêtes PISA »

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

Mme Véronique Jamoulle (PS). – En lisant *Le Soir* du mercredi 21 mai, nous « apprenions », chiffres de l'étude Pisa à l'appui, que l'école libre serait meilleure que l'officielle. La raison invoquée pour justifier cet anathème sur l'école officielle serait l'organisation des réseaux, davantage décentralisée pour l'un et centralisée pour l'autre.

Je dois vous avouer que ces propos, exprimés au nom du MR par M. Destexhe, m'ont surpris à plus d'un titre. Je n'ai pas compris, non plus, l'attitude de M. Borsus, qui semblait gêné par cette position. Il nous a toujours paru attaché au service public. La logique partisane se révèle parfois difficile à gérer...

J'ai pourtant toujours estimé que les écoles du réseau officiel jouissaient d'une très grande autonomie dans le choix des contenus et des processus d'enseignement, dans l'organisation et la réglementation de la vie scolaire, dans l'utilisation des ressources financières et matérielles en fonction de leurs projets pédagogiques, et dans l'utilisation de leurs ressources humaines.

Je crains fort qu'une exploitation biaisée, sélective, partielle et, selon moi, partielle des chiffres de l'étude Pisa n'alimente une nouvelle guerre scolaire provoquée par l'interprétation erronée et hâtive d'études statistiques. Nous savons que M. Destexhe excelle dans ce genre d'exercice. Les statistiques exigent d'abord que les données soient objectives.

Monsieur le ministre, pouvez-vous nous rassurer sur l'autonomie de l'enseignement officiel et nous éclairer sur l'analyse des données utilisées ?

M. Willy Borsus (MR). – Je partage avec Mme Jamoulle l'attention qu'elle accorde à l'éducation et à l'enseignement.

L'enseignement libre se sent, une fois de plus, agressé par ce gouvernement. Le nouveau décret en préparation sur la « mixité sociale » marqué par des délais épouvantables et un manque de dialogue réduira encore l'autonomie des établissements scolaires.

L'inquiétude est grande dans les écoles.

M. Maurice Bayenet (PS). – On sent une grande liberté dans l'expression des courriels...

M. Willy Borsus (MR). – Votre attitude est caractéristique de la position qu'adopte le PS sur l'Éducation dans ce gouvernement depuis le début de la législature ! Cela vous a déjà été dit et redit au cours des discussions du décret sur les « inscriptions ». M. Bayenet critiquait déjà les courriels, les reproches et les pétitions. Et votre réaction a été de changer de ministre et de modifier par deux fois ce décret. Aujourd'hui, vous nous annoncez un décret sur la « mixité sociale » pour tenter d'atteindre vos objectifs. Pourtant, les remarques des acteurs de l'enseignement sont tout à fait légitimes.

Vous adoptez la même attitude face aux réactions légitimes de certains pouvoirs organisateurs. Notre logique diffère totalement de la vôtre.

Mme la présidente. – En sommes-nous bien à votre question, monsieur Borsus ? Ou M. Bayenet vous en a-t-il détourné ? Il s'agit bien de la cinquième question de notre ordre du jour, n'est-ce pas ? Alors, continuez, je vous prie.

M. Willy Borsus (MR). – Madame la présidente, avec tout le respect que je vous dois et en

dépît d'un agenda à géométrie variable, je vous félicite de permettre parfois à Mme Corbisier d'intervenir au cours d'une question orale posée par un autre commissaire. De plus, il est d'usage qu'un parlementaire dispose de la possibilité de répondre lorsqu'il est directement interpellé. Allez-vous laisser mes collègues interrompre à tout moment mon intervention sans m'autoriser à réagir et en me reprochant en plus de dévier de ma question ? Qu'allez-vous faire ?

Mme la présidente. – Je vais prier M. Bayenet de ne plus vous interrompre et vous inviter à poursuivre !

M. Willy Borsus (MR). – Au-delà de la polémique qui, dans les prochains mois, va manifestement nourrir notre débat sur l'éducation, pouvez-vous nous dire ce qu'il en est de ce nouveau décret qui suscite l'émoi dans l'enseignement libre ?

(Protestations des commissaires de la majorité.)

Si vous pensez qu'il n'y a pas de lien entre les questions d'autonomie et le futur décret « mixité sociale », je peux vous l'exposer, mais je ne pensais pas devoir vous faire cette injure.

À l'évidence, ce nouveau décret va changer les choses, en réduisant la capacité de pouvoirs organisateurs à intervenir directement dans un certain nombre de domaines, ce qui se passe plutôt bien aujourd'hui me semble-t-il. Il porte en effet sur les principes d'autonomie. Nous avons eu l'occasion d'en discuter à plusieurs reprises, monsieur le ministre, notamment à la lecture des rapports Pisa. Nous savons en effet que le chapitre 5 du dernier rapport met en exergue les relations de cause à effet entre le type d'organisation des systèmes d'éducation des établissements d'enseignement et les performances des élèves dans les différentes matières.

Pouvez-vous nous donner des précisions sur votre analyse de la notion d'autonomie des établissements ? Nous sommes de ceux qui plaident pour l'autonomie et donc pour une plus grande responsabilisation des pouvoirs organisateurs, notamment dans le réseau organisé par la Communauté française. Je ne me range pas parmi ceux qui croient que la désignation d'un remplaçant dans une école doit passer par une décision ministérielle. Dans le souci de me montrer positif, je vous demande de nous faire part de votre analyse de la notion d'autonomie.

Pourrions-nous envisager une réflexion qui vise à donner plus d'autonomie aux établissements ? Pensez-vous que la notion d'autonomie aille, le cas échéant, de pair avec une plus grande

responsabilité des pouvoirs organisateurs, et donc avec une gestion de proximité plus efficace dans un cadre déterminé, organisé et structuré par la Communauté française ? Je suis désolé d'avoir été, non pas la cause, mais le prétexte du désordre momentané de la commission.

Mme la présidente. – Monsieur le ministre, ces deux questions appellent une seule réponse.

M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire. – Je commencerai par répondre à la question de Mme Corbisier sur la confidentialité bien qu'elle n'ait pas été développée en séance. L'anonymat des élèves et des écoles est garanti dans les enquêtes Pisa. Dans ce genre d'études, la confidentialité des données s'impose et un établissement scolaire ne doit pas pouvoir être comparé à un autre de manière aussi réductrice et abrupte. C'est pareil dans nos évaluations externes. La confidentialité est essentielle pour pouvoir continuer à les faire, sinon le seul instrument d'évaluation de notre enseignement disparaîtra, ce qui serait une catastrophe. Les personnes qui utiliseraient ces données à mauvais escient joueraient avec le feu.

Par contre, et c'est l'intérêt des études de type Pisa, des comparaisons entre divers types d'écoles ou d'élèves sont possibles. On peut donc tenter de comparer les pays en fonction du système éducatif et essayer d'isoler les choix politiques les plus favorables et les plus pertinents. Ces analyses sont réalisables pour un bon statisticien. C'est ainsi que toute la communauté scientifique internationale, OCDE en tête, défend aujourd'hui l'établissement d'un tronc commun de matières, au moins jusqu'à l'âge de 14 ans. De même elle préconise la mixité sociale dans tous les établissements scolaires car cette politique ne porte pas préjudice aux élèves les plus forts. La base de données harmonisées des résultats des enquêtes Pisa est librement accessible sur internet grâce à l'OCDE. Il est donc possible à quiconque possède de bonnes connaissances en statistiques de la consulter et de l'utiliser. L'OCDE a fait le choix de la transparence. Depuis 2000, chaque pays participant peut ainsi comparer les écoles publiques aux écoles privées. Dans le cas particulier de la Communauté française, où l'enseignement libre, qu'il soit confessionnel ou non, constitue un service public fonctionnel subventionné, cette appellation d'école privée peut surprendre ou même choquer les enseignants qui y travaillent.

Pourtant, de l'aveu même des concepteurs de l'étude Pisa, la comparaison entre public et privé n'est pas très significative ni révélatrice. Pour ma part, je trouve extrêmement dangereux de jouer

avec ces résultats-là pour en tirer des conclusions hâtives.

J'ai lu dans la presse francophone et flamande que nos écoles auraient un problème d'autonomie. Je m'en étonne. En effet, je constate, comme l'a fait l'OCDE en 2004 dans une étude spécifique, qu'en Communauté française, 43 % des décisions sont prises par l'établissement scolaire, 25 % le sont par le pouvoir organisateur et 32 % par le pouvoir central.

Cela place la part d'autonomie de l'établissement et de son pouvoir organisateur loin devant celle de la Communauté française en tant que pouvoir central. Dans la même étude, l'autonomie des établissements scolaires de la Communauté française en matière d'affectation des ressources figure en quatrième place des systèmes éducatifs de l'OCDE.

Pour l'enseignement, les programmes, l'autonomie des écoles, le redoublement et l'évaluation, la Communauté française occupe la sixième place des établissements de l'OCDE les plus autonomes.

Quant au recrutement du personnel enseignant, il est libre dans l'enseignement subventionné mais il doit répondre à un statut. Dans l'enseignement officiel, il doit se conformer à la Constitution qui précise que quiconque est dans les conditions et a posé sa candidature doit être recruté pour autant qu'il y ait un poste à pourvoir. Je ne suis pas de ceux qui souhaitent la privatisation de ce système. Les règles sont strictes et elles sont respectées. Par exemple, lors de l'introduction des candidatures en janvier, le candidat qui a déjà déposé sa candidature à trois reprises est prioritaire sur celui qui ne l'a fait que deux fois. C'est l'application de l'article 8 établissant l'égalité des Belges devant l'emploi.

Sur le rapport entre l'enseignement public et l'enseignement privé, l'OCDE déclare : « La prudence est de rigueur dans l'interprétation. (...) En effet, la répartition des pouvoirs de décision varie tellement de pays à pays qu'il a fallu poser des questions relativement générales aux chefs d'établissement. Leurs réponses dépendent donc de la façon dont ils ont interprété les questions dans le contexte de leur établissement. » Autrement dit, de la manière dont ils vivent le rapport avec leur hiérarchie directe, qui est rarement la Communauté française. C'est donc en quelque sorte le phénomène très répandu de la prédiction créatrice, pour reprendre les termes des sociologues Merton et Thomas, que l'on rencontre ici. Si l'on demande à un directeur d'école s'il souhaite plus d'autonomie de gestion, ce serait très étonnant qu'il réponde par la négative.

À la page 206, la prudence de l'OCDE est encore plus claire : « La relation entre les différentes variables en rapport avec l'autonomie des établissements et leur performance est faible à l'échelle nationale dans la plupart des pays. »

Dans le même ordre d'idées, je souhaite que l'on cesse d'agiter les pseudo-différences entre les communautés du Nord et du Sud du pays sur le sujet. J'entends dire que les écoles flamandes sont beaucoup plus autonomes. Or elles sont soumises à des inspections, qui sont d'ailleurs publiques et publiées sur Internet. Et c'est fort heureux. De surcroît, leur socle de compétences terminales, qu'ils appellent *eindtermen*, est beaucoup plus détaillé que le nôtre.

En revanche, ce que les études Pisa démontrent à chaque fois, c'est que nos meilleurs élèves valent ceux des autres pays. C'est le cas aussi des élèves moyens, mais ils sont juste un peu moins nombreux. Par contre nos élèves faibles sont vraiment très, très faibles.

Le redoublement des jeunes testés à 15 ans montre que la mesure n'a eu aucun effet de remédiation. Le deuxième constat de l'OCDE est que la concentration d'élèves faibles dans un établissement peut générer des catastrophes ou, en tout cas, n'entraîne pas d'effets bénéfiques.

Les comparaisons entre réseaux n'apportent pas d'éléments probants. Je reprends les propos de M. Lafontaine : « À un premier niveau d'analyse, on observe une différence en faveur des établissements de l'enseignement libre. Cependant, si l'on inclut dans le calcul le paramètre du niveau socioéconomique de l'établissement et des élèves qui le fréquentent, on constate que la différence brute observée en première analyse disparaît. On observe une légère différence en faveur de l'enseignement officiel, mais elle n'est pas significative. Ces données indiquent que les réseaux ne divergent pas dans leur efficacité à former les élèves aux compétences mathématiques telles qu'elles ont été évaluées dans Pisa, mais se différencient surtout au niveau du recrutement socioéconomique. Il n'est pas inutile de rappeler la prudence dans l'interprétation de ce type de données et de souligner que Pisa n'est pas conçu pour donner des réponses exhaustives et exclusives sur l'efficacité et l'équité de notre système éducatif. »

L'OCDE reconnaît elle-même que la comparaison public-privé dans l'enseignement souffre de nombreuses interprétations. L'étude Pisa 2006 en témoigne. Certains en ont sans doute fait une lecture sélective pour démontrer ce qui n'était pas démontrable ! L'autonomie dans notre système d'enseignement est très grande. En page 249 du do-

cument disponible sur le site de l'OCDE, on peut lire : « Les résultats de l'analyse changent une fois que le milieu familial des élèves et le niveau socioéconomique collectif des établissements sont pris en compte. Ces variables contextuelles ont un grand impact sur les performances. Leur contrôle suffit à obtenir un gain de réussite en faveur des établissements publics de 12 points en moyenne dans les pays de l'OCDE. Après contrôle de l'impact du niveau socioéconomique des élèves et des établissements, le Canada est le seul pays où les établissements privés devancent les établissements publics, dans une mesure statistiquement significative. »

Je n'ai nullement l'intention de polémiquer. Je tiens seulement à indiquer que nos élèves ne vivent pas cloisonnés dans des réseaux. Ils commencent leurs études dans le communal, poursuivent dans le libre, pour terminer dans une haute-école provinciale et reprendre parfois dans l'enseignement de promotion sociale. Notre préoccupation à tous doit être que ce parcours soit le plus cohérent et le mieux adapté possible. Actuellement, on constate que le bât blesse quand il faut changer de réseau.

J'ai reçu une petite dizaine de mails, c'est peu. Au cours de la dernière concertation sociale, il y a deux ans, un accord avec les syndicats a été soumis un peu tardivement aux pouvoirs organisateurs de l'enseignement libre.

Ce ne sera plus jamais le cas puisque cette concertation a été formalisée. Cet accord porte sur des décisions qui, a priori, ne font pas hurler un pédagogue : interdiction de transférer des périodes de NTPP du premier degré vers les autres degrés – c'est au premier degré que les élèves vivent un moment difficile ; limitation à 3 % du NTPP, donc à trois professeurs sur 100, pour la coordination pédagogique, l'organisation de médiathèques ou d'autres activités ; fixation à trente, au maximum, d'élèves par classe, ce qui, pour d'aucuns, est déjà beaucoup. Ces trois mesures portant atteinte à l'autonomie des établissements, les pouvoirs organisateurs peuvent y déroger.

Il y a effectivement eu défaut de concertation, mais on ne peut pas dire que ces mesures sont pédagogiquement injustifiées. Je suis un homme ouvert, je suis prêt à discuter de tout. Rien ne me dérange, sauf ce qui touche au moral des enseignants déjà confrontés à pas mal de difficultés et à l'effort global que l'on devrait mener tous ensemble au lieu de polémiquer sans arrêt sur l'école. C'est très négatif pour notre enseignement. Je ne répondrai jamais à la polémique par la polémique, mais à des arguments par des arguments.

Mme Véronique Jamoulle (PS). – J'apprécie les réponses précises et particulièrement la der-

nière remarque de M. le ministre. Effectivement, les constats des enquêtes Pisa sont bien différents de ce qui a été répandu dans la presse. C'est sur ce point que nous devons travailler tous ensemble pour le bien des élèves.

M. Willy Borsus (MR). – Je suis d'accord avec le ministre. Il faut construire, travailler dans un esprit positif, être à l'écoute de nos écoles et éviter la polémique chaque fois que c'est possible. On ne peut pas nous reprocher d'avoir provoqué la principale polémique de la législature, elle l'a été par le décret « inscriptions » du gouvernement.

Quant au décret « fourre-tout », il est né d'une revendication syndicale. Je respecte la négociation syndicale, mais j'aimerais qu'on puisse mener un réel débat pédagogique. C'est sur ce terrain que les pouvoirs organisateurs s'expriment. On me parle régulièrement d'heures de bibliothèque, d'informatique, de concertation, autant d'éléments concrets qui risquent de disparaître à cause de ces mesures.

J'imagine donc le projet de décret passera prochainement en commission. Je souhaiterais par ailleurs qu'une étude pédagogique soit effectuée et qu'une concertation avec les interlocuteurs soit organisée pour que l'on puisse évaluer ce texte. Pour l'instant, je ne vois pas ce qu'il apporte comme plus-value pédagogique. Je n'en suis pas sûr et c'est pour cela que je voulais, monsieur le ministre, tirer la sonnette d'alarme.

2.6 Question de M. Willy Borsus à M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire, relative aux « indices socioéconomiques des élèves »

M. Willy Borsus (MR). – Si je reviens sur le décret « inscription », ce n'est pas pour lancer le débat que nous aurons à propos du prochain décret sur la « mixité sociale » mais pour vous interroger sur les éléments statistiques dont vous disposez et sur lesquels les analyses et les mécanismes décisionnels reposent. Je pense par exemple au pourcentage de mixité sociale qui sera fixé pour les établissements scolaires.

De quels types d'informations disposez-vous actuellement sur les profils socio-économiques des élèves ? Ces données sont-elles actualisées ? Ont-elles été validées ? Sont-elles suffisamment précises ?

Depuis quelques années, je suis président du pouvoir organisateur d'une école. Si nous voulons analyser les profils socio-économiques des élèves de cet établissement, nous devons être très nuan-

cés. Il faut en effet tenir compte des quartiers dont sont issus les jeunes, parfois extrêmement pauvres, et de la diversité de la réalité sociologique d'une région dont le revenu par habitant est très modeste.

Comment allez-vous comparer la situation d'élèves habitant dans des quartiers différents, en tirer des conclusions et les traduire dans des textes ?

Par ailleurs, je constate que certaines informations remontent à 7 ou même 10 ans : le revenu par habitant et le revenu médian par ménage sont donnés pour 2001. Le taux de bénéficiaires du revenu mensuel minimum garanti date de 1998 ! Ces données sont totalement dépassées et on ne peut plus s'en servir pour un travail efficace. Comment allez-vous procéder ?

Ce n'est évidemment pas une question posée lors d'un test sur « qui nettoie la maison » à laquelle l'enfant répond « c'est grand-mère » qui permettra de construire des statistiques fiables.

Ma question, vous l'aurez compris, concerne la pertinence des variables. Je sais que vous êtes un homme de bonne volonté et que vous allez construire un vrai texte sur la mixité sociale. Mais je ne voudrais pas que vous le fassiez à partir de mauvaises statistiques.

M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire. – J'ai craint un instant, en vous entendant parler de grand-mère, que vous finissiez par l'histoire du petit chaperon rouge ! Je ne sais que dire pour vous faire plaisir car, quelle que soit ma réponse, vous trouvez toujours à critiquer !

Si je vous entends bien, après avoir lu les indicateurs de l'enseignement, vous êtes inquiet de la transparence et du contrôle démocratique sur l'établissement de l'indice socio-économique des élèves, des écoles et sur les variables qui le composent. Pourtant, cette démarche est tout à fait publique et elle est même publiée au *Moniteur belge*. Toute la procédure est fixée dans le détail par voie décrétales, plus précisément par l'article 4, § 2, du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives.

Les variables choisies et la formule de calcul de l'indice socio-économique de chaque secteur statistique sont également approuvées par un arrêté du gouvernement qui est soumis à l'examen du Conseil d'État et de l'inspection des finances. Les deux derniers arrêtés en date sont ceux du 2 mai 2002 et du 20 juillet 2005.

L'objectivité et la pertinence de cette ques-

tion sont d'autant moins ambiguës que la procédure décrétales dispose explicitement que c'est à une équipe interuniversitaire d'établir tous les quatre ans cet indice. La dernière étude a eu lieu en 2004, *in tempore non suspecto*, à l'initiative de MM. Nollet et Hazette. Elle réunissait les plus éminents spécialistes que compte la Communauté française sur le sujet, notamment les professeurs Bernard Delvaux de l'UCL et Marc Demeuse de l'Université de Mons-Hainaut. Il ne s'agissait donc pas du dernier statisticien ayant publié ses chiffres dans *Le Soir*... Ces statistiques qui vous interpellent sont donc bien l'œuvre de nos universités, demandées par mes prédécesseurs en 2004. Si mes souvenirs sont exacts, le parlement avait débattu à l'époque avec ces spécialistes, notamment de la pertinence des variables utilisées.

Il me semble également intéressant de rappeler que l'indice socio-économique des écoles, comme toute la politique de discrimination positive, intéresse bien entendu les acteurs de l'enseignement les plus importants. Cette question fait d'ailleurs partie intégrante des compétences des conseils généraux de l'Enseignement fondamental et secondaire.

Je pense, comme vous, qu'il n'est pas sain de se baser sur des données trop anciennes pour établir ces indices. Mais je suppose que, si un tel choix a été posé en 2004 par les universités, c'est tout simplement parce que des données plus récentes n'étaient pas disponibles. C'est hélas le cas. Ces études, comme d'autres, par exemple celle sur la politique des grandes villes, se basent sur des statistiques de l'INS parfois très anciennes. Il est à noter qu'une nouvelle étude de cet institut, de 2004 ou 2005, va nous permettre de disposer de données actualisées.

Quoi qu'il en soit, comme m'en charge le décret du 30 juin 1998, je prendrai les mesures nécessaires cette année – puisque la période de quatre ans arrive à son terme – pour actualiser l'indice socio-économique, pour autant bien sûr que les nouvelles données soient disponibles. Je pense qu'elles le sont.

Je profite de l'occasion pour lever une autre ambiguïté sur le projet d'encadrement différencié défendu par le gouvernement. J'ai entendu plusieurs fois opposer l'indice socio-économique des élèves à l'indice socio-économique de l'école. Or il s'agit de la même chose. L'indice socio-économique de l'école est simplement la moyenne des indices socio-économiques des élèves.

M. Borsus, nous ne pouvons aller plus loin. Publier les données socio-économiques propres à chaque élève serait porter atteinte à leur vie pri-

vée. Je pense que globalement nous utilisons les meilleurs outils scientifiques et les plus récents possibles. Nous travaillons avec les meilleurs spécialistes dans la plus grande transparence puisque l'ensemble des textes de loi sont soumis au parlement et au Conseil d'État. Il serait vain de chercher querelle.

M. Willy Borsus (MR). – Je vous remercie de votre réponse. Je ne conteste pas le panel d'universitaires, de spécialistes et d'éminents statisticiens mais il me paraît important de s'assurer de la pertinence des indicateurs socio-économiques à la base de futurs textes de loi. La nouvelle enquête de l'INS permettra, je l'espère, d'obtenir des données plus récentes. On se base actuellement sur des indices socio-économiques qui furent établis il y a huit ans minimum et dix-sept ans maximum. Or fonder un travail analytique de propositions ou de décisions politiques dans des matières aussi importantes sur des indices aussi anciens me paraît inconcevable. La simple connaissance de l'évolution des villes ou des quartiers me conduit à croire que cela ne peut pas fonctionner.

Monsieur le ministre, dans l'état actuel des choses, la deuxième édition des indicateurs de l'enseignement renvoie largement à des chiffres très anciens, en particulier dans les références infrapaginales. C'est désolant. Il y a un travail à mener afin de coller à la réalité sociale. L'évolution d'un quartier urbain en quinze ans peut être considérable. Je voulais attirer votre attention sur ce problème.

La classification des métiers ou des professions de standing en est une autre illustration. D'une part, la situation professionnelle des parents peut considérablement évoluer en quelques années et, de l'autre, qualifier certaines professions de bas ou de haut standing me paraît assez arbitraire. Je propose que lors d'un prochain exercice le parlement soit tenu au courant de l'analyse qui fonde cette classification et puisse la valider.

M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire. – Les effets de certaines politiques sur la situation des quartiers défavorisés ne se font sentir que bien plus tard, malheureusement.

Tenir compte d'une batterie de critères, comme le niveau scolaire des parents, l'équipement du foyer, etc., permet une bonne appréhension de la réalité. Mais, je le répète, nous tentons d'exploiter autant que possible des données récentes.

2.7 Question de Mme Chantal Bertouille à Mme Marie-Dominique Simonet, vice-présidente et ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et des Relations internationales, à **M. Christian Dupont,** ministre de l'Enseignement obligatoire, et à **M. Marc Tarabella,** ministre de la Jeunesse et de l'Enseignement de promotion sociale, relative aux « craintes sur la formation des futures aides-soignantes »

2.8 Question de Mme Anne-Marie Corbisier-Hagon à M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire, et à **M. Marc Tarabella,** ministre de la Jeunesse et de l'Enseignement de promotion sociale, relative à la « formation des futurs aides-soignants »

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

Mme Chantal Bertouille (MR). – Je ne rappellerai pas ici l'importance des soins prodigués à nos aînés, en maison de repos, en maison de repos et de soin ou à domicile, surtout compte tenu du vieillissement de notre population.

J'ai été interpellée par une question adressée à Mme Onkelinx sur le statut des aides-soignants et par un communiqué de l'Association belge des praticiens de l'art infirmier, membre de l'Union générale des infirmières de Belgique, qui demande des éclaircissements sur la formation des aides-soignants en Communauté française.

Depuis plus d'un an, un débat anime la Communauté française sur la création d'une formation d'aide-soignant. Cette nouvelle catégorie professionnelle de la santé est définie par une loi de 2001 et par un arrêté royal pris en 2006 par M. Demotte, qui décrit les conditions d'agrément. Cet arrêté précise que pour devenir aide-soignant après le 31 décembre 2008, il faudra, soit avoir réussi une première année d'études d'infirmier, soit être porteur d'un certificat de deuxième année du troisième degré secondaire « aide aux personnes » et avoir suivi une année de formation spécifique d'aide-soignant.

Le risque existe donc de voir apparaître des formations de volumes et de contenus différents.

La formation sera donc totalement différente selon que le diplôme aura été délivré dans le troisième degré de l'enseignement secondaire, dans le quatrième degré de l'enseignement secondaire (année spécifique dans les écoles de brevet infirmier) ou dans la filière de promotion sociale. Cette différence existera au sein de la Communauté française, mais aussi par rapport à la Flandre.

Que pensez-vous des risques de différenciation des formations ?

Cette situation aura-t-elle une incidence sur la qualité des formations et des soins, sur la sécurité des stages et sur le nombre d'étudiants ? Comment réagissez-vous aux revendications des associations ? Avez-vous noué des contacts avec elles ?

Mme Anne-Marie Corbisier-Hagon (cdH). – Je ne répéterai pas les propos de Mme Bertouille je ne prendrai pas non plus les ministres pour des Cassandre ! Je rappelle simplement que plusieurs voies sont possibles : une septième professionnelle, un quatrième degré de l'enseignement secondaire de plein exercice ou encore l'enseignement de promotion sociale. J'aimerais connaître la manière dont ces formations vont s'articuler.

M. Marc Tarabella, ministre de la Jeunesse et de l'Enseignement de promotion sociale. – L'arrêté royal du 12 janvier 2006 fixant les modalités d'agrément de la fonction d'aide-soignant prévoit que les personnes souhaitant être enregistrées à ce titre doivent fournir une copie du certificat attestant de la réussite de la première année de formation d'infirmier ou d'infirmier breveté ou une copie du certificat d'études de deuxième année du troisième degré de l'enseignement secondaire technique ou professionnel, secteur services aux personnes, et du certificat délivré au terme d'une formation d'aide-soignant, comprenant une année d'études dans le cadre d'un enseignement de plein exercice ou de son équivalent en promotion sociale. En outre, le certificat de réussite de la première année de bachelier en soins infirmiers et d'infirmier gradué donne la possibilité d'accéder à la formation d'aide-soignant.

Dans l'enseignement de promotion sociale, la section « auxiliaire polyvalent des services à domicile et en collectivité », relevant du niveau secondaire supérieur, est organisée pour la dernière fois durant l'année scolaire 2007-2008. Cette formation, reconnue comme équivalant à celle « d'auxiliaire familial et sanitaire » dispensée dans l'enseignement obligatoire, sera remplacée dès septembre 2008 par les sections « aide-soignant » et « aide familial ». Jusqu'à cette date, la formation d'auxiliaire polyvalent conduisait aux deux métiers. La motivation de la création de ces deux sections a été la nécessité de se conformer au prescrit des arrêtés royaux du 12 janvier 2006 relatifs aux aides-soignants. En conséquence, il a été nécessaire de concevoir une deuxième section pour les étudiants se destinant à la profession d'aide familial. Lorsque l'enseignement obligatoire aura déterminé les sections qui forment aux mêmes métiers, l'enseignement de promotion sociale soumet-

tra les siennes à la procédure d'équivalence qui sanctionne un niveau d'exigence commun et une qualité de formation identique.

M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire. – Dans l'enseignement secondaire, deux voies sont possibles : d'une part, la réussite de la première année de l'enseignement professionnel secondaire complémentaire (le fameux quatrième degré infirmier qui existe dans quelques écoles), d'autre part, la réussite d'une septième année professionnelle d'aide-soignant qui ne peut encore être organisée. En effet, le profil de formation approuvé par la CCPQ a été entériné le 29 mai dernier par le Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire. Ce dernier me propose de le faire approuver par le gouvernement sur la base de l'article 44 du décret « missions », ce qui le rend applicable à une septième année professionnelle. Compte tenu du parcours législatif nécessaire, nous pouvons raisonnablement envisager l'organisation de cette septième année à partir de septembre 2009, en concordance avec les mesures transitoires prévues par l'arrêté royal.

Plusieurs formations mènent ou mèneront au métier d'aide-soignant. Peut-on pour autant parler de risque de différenciation en corps d'aides-soignants de première, deuxième et troisième classe ? Je rappelle que la formation dispensée en première année du quatrième degré infirmier est conforme à l'arrêté royal du 12 janvier 2006, fixant les activités infirmières pouvant être effectuées par des aides-soignantes et les conditions dans lesquelles elles peuvent poser ces actes.

L'arrêté précité a été pleinement pris en compte lors de l'élaboration du profil de formation dans l'enseignement professionnel et de promotion sociale. Les formations ont un caractère parfaitement cohérent, tout en laissant à chaque opérateur ses spécificités, diversité n'étant pas synonyme de disparité. Des contacts informels ont été pris et seront poursuivis avec les différents intervenants.

Mme Chantal Bertouille (MR). – Je suis partiellement rassurée sur les décisions qui seront arrêtées en Communauté française. L'essentiel est la qualité des soins et le travail réalisé par les aides-soignants. J'espère que des contacts seront pris avec les associations pour les rassurer.

Mme Anne-Marie Corbisier-Hagon (cdH). – Il faut, je pense, trouver une réponse à la demande d'un profil professionnel et assurer une coordination entre l'enseignement de promotion sociale et l'enseignement ordinaire.

3 Interpellation de M. Charles Petitjean à M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire, et à M. Marc Tarabella, ministre de la Jeunesse et de l'Enseignement de promotion sociale, relative à « l'analphabétisme et à l'intégration » (Article 59 du règlement)

M. Charles Petitjean (FN). – En date du 6 mai 2008, l'Unesco a mis en garde contre la persistance de l'analphabétisme en Europe. Celui-ci toucherait 9 millions d'adultes dans la partie centrale et orientale de l'Europe. Cette organisation ajoute que ce phénomène constituerait un frein réel à la compétitivité économique. À l'heure actuelle, on ne connaît pas le nombre exact d'analphabètes en Communauté française.

En qualité de président d'un service de jeunesse reconnu par la Communauté française, j'ai mis en place, au début des années 2000, trois espaces d'alphabetisation, à Pont-à-Celles, à Marchienne-au-Pont et à Anderlecht. À Pont-à-Celles, l'alphabetisation a été relativement aisée car les participants avaient une réelle connaissance de la langue française. Ils ont très rapidement assimilé les difficultés de notre langue, sachant lire dans un premier temps et, plus difficilement, écrire dans un second temps. À Pont-à-Celles, très récemment, j'ai rencontré un chômeur quadragénaire complètement analphabète qui cumulait les ennuis, notamment avec le Forem et l'Onem. Il était incapable de comprendre les courriers qui lui étaient adressés. À Marchienne-au-Pont et à Anderlecht, les espaces d'alphabetisation étaient fréquentés par des allochtones dont certains ne possédaient que des éléments limités de la langue française. L'alphabetisation s'est révélée de ce fait assez compliquée. Par manque de pédagogie adaptée, les résultats engrangés n'ont pas été brillants mais ont cependant permis une intégration plus ou moins réussie, notamment à Anderlecht où les filles alphabetisaient leur mère.

Face à ce qui est organisé en Flandre, je partage les propos de M. Nicolas Sarkozy qui disait à Caen, le 9 mars 2007, que le français représentait un esprit, une culture, une pensée, une liberté et un droit de penser autrement que la pensée dominante. Il rappelait le devoir, pour l'avenir des enfants et de la civilisation mondiale, pour la défense d'une certaine idée de l'homme, de promouvoir la langue française. La Flandre a lancé une vaste politique d'apprentissage du néerlandais pour les allochtones, en injectant des sommes considérables dans les parcours d'intégration : 11 125 000 euros

en 2006 et 24 824 000 euros en 2007 ; 11 050 ressortissants non européens ont réussi le parcours.

Si 75 % des personnes participent volontairement à ces parcours d'intégration, les autres le font par obligation, ce qui n'est certes pas l'idéal. L'objectif du ministre flamand Marino Keulen est de permettre l'intégration des primo-arrivants. C'est dans cette perspective qu'il a créé *Het Huis van Vlaanderen* dont les implantations sont réparties sur l'ensemble du territoire flamand. Le VDAB participerait également aux formations en alphabetisation.

La bonne connaissance du néerlandais par beaucoup de ressortissants non européens en Flandre me frappe au regard de la situation en Wallonie et à Bruxelles.

Pouvez-vous évaluer le nombre d'analphabètes en Communauté française ? Des actions d'alphabetisation sont-elles régulièrement organisées ? Des crédits sont-ils dégagés pour les associations organisant ce type de formation ? Point important, des attestations de connaissance de la langue française permettant l'accès à un emploi sont-elles délivrées ? Le Forem organise-t-il des formations en langue française à l'instar du VDAB ?

M. Marc Tarabella, ministre de la Jeunesse et de l'Enseignement de promotion sociale. – Monsieur le député, votre pseudo-connaissance de la situation en Flandre ne masque pas votre méconnaissance de la réalité en Communauté française. Le taux d'analphabétisme en Communauté française s'élève à 10 % depuis de longues années, en dépit des efforts accomplis. Comme vous le signalez, les primo-arrivants requièrent en effet une attention constante.

Le secteur associatif propose une offre remarquable de sessions d'alphabetisation. Je citerai l'organisation d'insertion socio-professionnelle « Lire et écrire » – un exemple dont vous semblez méconnaître l'action – qui dispose de huit implantations régionales. L'enseignement de promotion sociale joue également un rôle très important, avec la délivrance du certificat d'études de base et les cours de français comme langue étrangère. Ceux-ci sont un lieu privilégié d'échange interculturel et de mixité sociale. Une simple visite de terrain suffit à s'en convaincre, encore faut-il la faire.

Le Forem a établi une convention-cadre avec l'association « Lire et écrire » et la Formation pour l'Université Ouvrière de Charleroi (FUNOC), située dans cette grande ville proche de votre fief, Pont-à-Celles. Vous auriez pu y diriger utilement le chômeur qui s'adressait à vous. Cette convention permet d'augmenter l'offre de places pour la

formation en alphabétisation.

L'attention est donc constante et elle s'accroît. Vous pouvez le constater au vu des efforts fournis tant par la Région que par la Communauté dans le plan « Marshal » ou dans le plan stratégique transversal n° 3 qui consacre une grande place à l'alphabétisation.

M. Charles Petitjean (FN). – Même si je ne connais pas le terrain, comme vous le dites, un constat me frappe : le taux d'analphabétisme en Communauté française, 10 %. Il est largement supérieur à celui que connaît la Flandre. Vous devez le prendre en compte.

Huit implantations en Wallonie et à Bruxelles, c'est peu pour l'ensemble d'une Région au territoire étendu. Il est préférable que vous disiez que vous n'avez actuellement pas les moyens. Ne jouez pas au prestidigitateur pour inventer une solution qui n'en est pas une !

M. Marc Tarabella, ministre de la Jeunesse et de l'Enseignement de promotion sociale. – Il n'y a pas huit implantations mais huit directions de « Lire et Écrire » qui décentralisent les cours sur tout le territoire de la Communauté.

Mme la présidente. – L'incident est clos.

4 Questions orales (Article 64 du règlement)

4.1 Question de Mme Florine Pary-Mille à M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire, relative au « respect du décret sur les avantages sociaux »

Mme Florine Pary-Mille (MR). – Votre prédécesseur a déposé, il y a plusieurs mois, les rapports d'exécution du décret du 7 juin 2001 sur les avantages sociaux pour les années 2004 et 2005. Ce décret a rétabli une certaine sécurité juridique. De plus, il garantit pour les parents une vraie liberté de choix entre des écoles de différents niveaux en évitant des distorsions.

Mme Arena indiquait que, dans la majorité des cas, les avantages sociaux sont utilisés à bon escient, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas utilisés pour porter atteinte au libre choix des parents. Les données collectées montrent que quinze communes n'ont pas renoncé de déclaration et qu'une bonne trentaine ont renoncé des déclarations qui sont discordantes avec celles des écoles libres de leur territoire.

Certains avantages sociaux octroyés sont plus plébiscités que d'autres, comme les garderies avant

et après les cours et les surveillances de midi. Au contraire, la distribution de vêtements n'est jamais citée alors qu'elle est considérée comme avantage social.

Compte tenu de l'évolution de la société, ne faudrait-il pas revoir la liste des avantages sociaux fixée dans le décret et y inclure l'accès à des outils informatiques en dehors des heures de cours ?

J'ai interrogé récemment votre collègue chargé de la tutelle sur les communes wallonnes, M. Courard, qui m'a expliqué que le décret sur la tutelle ne permet pas d'exiger des communes les informations relatives à l'octroi des avantages sociaux. Il reste néanmoins à la disposition de la Communauté française pour examiner les actes des communes qui ont été prises en défaut.

Que pensez-vous de l'idée de modifier la liste des avantages sociaux ? Quand les rapports 2006 et 2007 seront-ils remis au parlement ? Toutes les communes ont-elles renoncé leur déclaration ? Quel sera le sort réservé aux communes qui n'ont pas répondu ou l'ont fait de manière erronée ?

M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire. – Une commission spéciale de notre parlement a travaillé pendant des années sur cette question. On est finalement arrivé à un compromis qui garantit la sécurité juridique et une forme de paix scolaire dans les réseaux d'enseignement subventionnés. Il ne m'appartient pas de décréter unilatéralement que certains avantages doivent être modifiés dans la liste. Pour le faire, il faudrait relancer des débats sensibles qui risqueraient de déboucher sur des querelles stériles. Je n'en ai pas envie et cela ne me paraît pas souhaitable. Il y a des choses plus importantes à faire pour notre enseignement.

Pour l'année 2007, sur les 279 communes et provinces répertoriées, 169 ont renvoyé tous les formulaires complétés et dix, des formulaires incomplets. Il y a donc 99 communes, ainsi que la province de Liège, qui n'ont pas répondu à la circulaire. Sur les 981 implantations de l'enseignement fondamental libre subventionné, 458 ont répondu. Sur les 474 implantations de l'enseignement secondaire libre subventionné, 105 l'ont fait. Il y a donc 523 implantations du fondamental et 369 implantations du secondaire libre subventionné qui n'ont pas répondu. Ces chiffres sont à nuancer, car les établissements d'enseignement secondaire sont moins concernés par les avantages sociaux que le fondamental. En outre, l'administration travaille à partir des implantations. Or une même école peut en avoir plusieurs. Certaines écoles ont répondu pour toutes leurs implantations, d'autres ne l'ont pas spécifié. Les chiffres ne

sont donc pas tout à fait fiables.

La semaine prochaine, un courrier de rappel sera envoyé aux pouvoirs organisateurs qui n'ont pas répondu et à ceux dont le dossier n'était pas complet. Un nouveau délai de remise a été fixé au 15 juillet 2008.

Le rapport 2006-2007 pourra donc être clôturé et présenté au parlement avant la fin de cette année.

Lorsque certaines règles de tutelle ne sont pas respectées, la Communauté française peut prendre des sanctions. Nous avons d'ailleurs ajouté des exigences supplémentaires aux dix conditions prévues dans le pacte scolaire pour qu'un enseignement soit organisé. Mais ce n'est pas le cas pour le sujet qui nous préoccupe. En fait, cette démarche tient surtout à la bonne volonté des écoles. Je comprends donc que M. Courard soit à court d'arguments et je compte bien le rencontrer pour en discuter avec lui.

Bref, je ne tiens pas à rouvrir la boîte de Pandore. On a effectivement des difficultés à trouver des réponses et il faut réfléchir à une formule plus incitative pour que les écoles assument leur devoir d'information.

Mme Florine Pary-Mille (MR). – Je me réjouis d'apprendre que vous allez relancer ceux qui n'ont pas rempli leur déclaration. Je sais que relancer la question des avantages sociaux risque de provoquer une guerre scolaire que personne ne souhaite. Cependant, une réflexion devrait être menée. La liste des avantages sociaux ne peut rester inchangée quarante ans encore. Cette matière évolue, il faut en tenir compte.

4.2 Question de M. Paul Galand à M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire, relative à « l'apprentissage du néerlandais dans l'enseignement professionnel, notamment à Bruxelles »

M. Paul Galand (ECOLO). – La question de l'apprentissage, ou plutôt du non-apprentissage, du néerlandais dans l'enseignement professionnel, en particulier à Bruxelles, a été soulevée à plusieurs reprises.

Cette situation est préoccupante vu les exigences de bilinguisme. À Bruxelles, par exemple, 90 % des demandeurs d'emploi ne maîtrisent pas suffisamment le néerlandais alors que 95 % des offres requièrent la connaissance de deux langues au moins.

De plus, ces derniers mois, certains em-

ployeurs flamands ont rappelé l'importance, pour les francophones désirant travailler en Flandre, de maîtriser le vocabulaire de base et technique, notamment pour des questions de sécurité.

Comment évaluez-vous la situation actuelle ? Qu'avez-vous envisagé et mis sur pied pour pallier cette carence ? Par ailleurs, comment la Communauté française peut-elle agir sans ruiner les efforts des Régions, du Forem et d'Actiris pour favoriser la mobilité des travailleurs ?

M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire. – L'absence du cours de néerlandais dans les grilles de l'enseignement professionnel est, sauf exceptions, une réalité. Ces grilles horaires comptent presque toutes le maximum possible d'heures de cours, c'est-à-dire trente-six heures par semaine. Il ne me semble pas souhaitable d'en retirer des heures de français, des heures de cours techniques ou de pratique professionnelle à une époque où les techniques et la technologie sont de plus en plus complexes et où la maîtrise de la langue maternelle est plus que jamais indispensable.

Je suis par contre persuadé que Bruxelles ou des régions frontalières comme Mouscron ou Tournai offrent des conditions idéales pour se familiariser avec la langue d'autrui. La situation est encore meilleure à Bruxelles qu'en Région wallonne puisque les cours de néerlandais y sont donnés dès le deuxième degré primaire, à raison de trois heures par semaine, pour être portés à cinq heures par semaine au troisième degré. Le premier degré du secondaire, récemment réformé, a instauré le cours de langue dans le premier degré différencié. C'est une étape importante et significative.

Je tiens également à souligner que le décret du 11 mai 2007 a ouvert l'immersion linguistique à l'enseignement de qualification. Il est désormais possible de suivre le deuxième et le troisième degré de qualification en immersion linguistique.

Dans ce dossier, je suis évidemment attentif aux avis des spécialistes. J'ai récemment pris connaissance avec intérêt du projet d'avis n° 77 de la Commission consultative bruxelloise de la formation, l'emploi et l'enseignement, à propos du service francophone des métiers et qualifications chargé de produire les profils de métiers et de formations pour les années à venir. La Commission préconise que ce service tienne compte de la question des langues dans son cadre. Ainsi, la prise en considération des conditions locales d'exercice d'une activité professionnelle pourrait impliquer des variations de profils. Ce sera au futur service francophone des métiers et qualifications, qui

réunira à côté de l'enseignement et de la formation les partenaires sociaux et le service public de l'emploi, de nous donner des indications précises et argumentées sur la place à réserver au néerlandais dans les profils. La création du service francophone des métiers et qualifications vient de passer en deuxième lecture en réunion conjointe des gouvernements de la Communauté française, de la Région wallonne et de la Cocof le 30 mai dernier. Je compte sur son installation pour la fin 2008.

Monsieur Galand, je le répète, l'enseignement du néerlandais à Bruxelles commence dès la troisième année primaire, c'est ainsi. Ce n'est pas à moi d'en vérifier le niveau, cela relève de l'autonomie des pouvoirs organisateurs. Je vous invite à analyser la question avec eux. Par ailleurs, l'exigence de l'enseignement du néerlandais est parfois utilisée à l'envers. Quand il y a trop de francophones dans une entreprise établie en Région flamande, ils font vite bande à part. Mon collègue Frank Vandenbroecke a lancé l'expérience de l'apprentissage du néerlandais sur le lieu de travail, *Nederlands op de werkvloer*. C'est peut-être une piste à suivre dans notre enseignement technique et professionnel, sans alourdir les grilles mais en ciblant les matières spécifiques dans lesquelles les jeunes pourront s'exercer au néerlandais.

Vous ne m'entendrez jamais dire que l'apprentissage des langues n'est pas important. Je suis moi-même professeur de langues. Je crains qu'un cours généraliste en immersion dans l'enseignement technique et professionnel n'atteigne pas le but espéré. Il doit être adapté. Si on expliquait à un élève en fin de formation professionnelle que, pour exercer convenablement ses compétences dans une entreprise, il doit apprendre à maîtriser tel vocabulaire, telles notions, telles connaissances de base, je suis persuadé qu'il les acquerrait relativement facilement. C'est en tout cas ce qu'a révélé l'expérience *Nederlands op de werkvloer*.

M. Paul Galand (ECOLO). – Monsieur le ministre, je ne suis qu'à moitié satisfait de votre réponse.

Depuis cinquante ans, l'enseignement des langues dans notre enseignement primaire est un scandale en comparaison avec ce qui se fait ailleurs. Il faut aller voir comment se déroulent les heures de néerlandais dans les écoles primaires bruxelloises. C'est un véritable scandale! Cela dure depuis un demi-siècle et la situation ne fait qu'empirer. Je ne jette la pierre à personne, nous sommes tous responsables. Mais regardons la réalité en face. C'est un drame économique-social. À Bruxelles, le chômage des jeunes est dramatique. Ne tournons pas autour du pot, il faut prendre le

taureau par les cornes. Assumons collectivement la réalité.

Je ne demande pas un dépassement des 36 heures. Dans l'enseignement technique et professionnel, c'est dans les ateliers qu'il faudrait apprendre aux élèves à lire les instructions bilingues ou trilingues sur les machines. Outre le néerlandais, il est parfois nécessaire de connaître quelques mots d'allemand ou d'anglais pour comprendre les normes de sécurité.

M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire. – Je ne pourrais jamais tenir semblables propos, mes fonctions me donnent un devoir de réserve. Vous évoquez l'autonomie, la liberté pédagogique, les pouvoirs organisateurs, etc. De deux choses l'une, soit le ministre organise la concurrence entre les établissements et ses pouvoirs s'arrêtent là, soit on peut l'interpeller sur le reste. Si ce n'est pas dans ses compétences, c'est à un autre qu'il faut s'adresser.

Je suis ravi que vous m'interrogiez. Mon rôle ne consiste pas seulement à faire respecter les textes. J'ai aussi un devoir de cohérence, mais je dois m'exprimer avec beaucoup plus de prudence que vous.

M. Paul Galand (ECOLO). – Vous nous renvoyez à notre responsabilité collective. Nous pouvons en discuter moins officiellement ailleurs.

Nous allons avoir un « ministre associé » qui connaît bien les problèmes d'emploi en Région bruxelloise. Peut-être est-ce une opportunité à saisir ?

5 Interpellation de M. Richard Miller à M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire, relative aux « affrontements raciaux intervenus à Anderlecht et à l'absolue nécessité dans le cursus scolaire d'un cours enseignant le vivre-ensemble » (Article 59 du règlement)

M. Richard Miller (MR). – Deux de mes précédentes interventions sur ce sujet portaient sur l'absolue nécessité de recréer un lien social, une compréhension mutuelle, une intelligence réciproque et une cohésion démocratique dans l'esprit des jeunes et des enfants qui fréquentent notre enseignement obligatoire.

Lorsque nous abordions cette question avec Mme Arena, elle nous opposait immédiatement la seule dimension de la différence entre classes

sociales. Je n'insisterai pas sur les commentaires et les affrontements, parfois vifs, auxquels ils ont donné lieu avec le chef de groupe du PS...

S'il est vrai que la pauvreté est clairement un vecteur de tension entre individus et communautés, elle n'est pas le seul. Il ne faut pas être né dans une famille socialement défavorisée pour devenir xénophobe.

Par contre, la xénophobie, le racisme et la haine rendent impossible toute démocratie. Aucune raison valable ne permet de nier que les affrontements organisés d'Anderlecht aient été fondés, pour une bonne part, sur le rejet de l'autre et la volonté de violence xénophobe. Les démocrates doivent se montrer à la hauteur du défi et rester attentifs à de tels processus qui tendent à se développer. Nous devons les prévenir, y compris à long terme.

Un des lieux clés de cette prévention est l'école. Je reviens donc sur ma proposition de créer, dans l'enseignement secondaire, un cours obligatoire destiné à tous les élèves qui s'articulerait autour de la philosophie, la démocratie, la citoyenneté, la tolérance religieuse ; autant de valeurs qui caractérisent notre modèle de vie en société. Un cours dont l'objectif serait de favoriser chez tous les élèves une meilleure compréhension, une meilleure connaissance et une meilleure acceptation des différences.

Lors d'une précédente interpellation, vous m'aviez dit être dans l'attente d'un deuxième rapport sur cette question. En disposez-vous ? Pourrions-nous saisir cette occasion pour mener sans tabou un débat enfin constructif sur le sujet ?

Mme la présidente. – La parole est Mme Corbisier-Hagon.

Mme Anne-Marie Corbisier-Hagon (cdH). – Permettre à des jeunes d'origines culturelles différentes de se connaître, de se comprendre et de se respecter fait partie de l'éducation et favorise la convivialité. Je pense que mener cette approche à l'école est envisageable. Une telle formation pourrait être intégrée aux cours d'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle. Les plans d'actions conclus avec les centres de planning familial pourraient de plus – sans stigmatiser – tenir compte des préoccupations résultant du choc des cultures.

Le plan de la promotion de l'égalité entre hommes et femmes, de l'interculturalité et de l'inclusion sociale de la Communauté française prévoyait une série d'actions dans l'enseignement, impliquant une approche transversale dans les cours et dans la formation des professeurs.

Il y a déjà un certain temps, j'ai déposé une proposition de décret basée sur mon expérience de professeur. Des échanges d'élèves issus de cours philosophiques différents étaient organisés dans mon établissement. Le texte que j'ai déposé proposait de donner une assise décrétole, jusque là inexistante, à ce type d'initiative.

Nous avons décidé de créer le Conseil consultatif supérieur des cours philosophiques et de lui soumettre cette proposition. Je dois avouer que j'ignore si on a voté, ne fût-ce que partiellement, un décret de ce type. Il serait bon de vérifier si nous n'avons pas déjà voté ce genre de mesure. Je souhaitais savoir où nous en sommes à ce sujet. Je voulais ainsi me joindre à l'interpellation sur le fond, à savoir la maîtrise des émotions sociales par les jeunes afin qu'ils comprennent comment vivre mieux ensemble.

Mme la présidente. – La parole est à M. Galand.

M. Paul Galand (ECOLO). – Un débat sur ce thème a déjà eu lieu au parlement et a fait l'objet d'un excellent rapport de Mme Wynants. Je pense que nous avons avancé.

La sensibilisation et la préparation aux questions philosophiques devient un droit humain. Cette possibilité doit être offerte à tous. On ne peut rester démuni pour mettre des mots sur les grandes questions que se pose chaque être humain sur la vie, la mort, l'individualité, la solidarité. La façon de poser les questions est capitale, plus encore que la façon de donner des réponses. La Communauté française n'est pas à la pointe dans ce domaine.

Il serait bénéfique pour notre société de prévoir et même d'imposer comme un droit – en dehors des cours de religion ou de morale – la possibilité pour les jeunes de se familiariser aux questionnements philosophiques. Ces cours devraient être destinés à tous les élèves de tous les réseaux .

Je vous rappelle que l'approche n'était pas de créer de nouveaux postes de professeurs mais de demander aux enseignants de morale ou de religion d'intégrer une ou deux fois dans leurs cours quelques heures de sensibilisation à l'approche philosophique. Il faudra évidemment prévoir une formation complémentaire adéquate pour les professeurs qui n'auraient pas eu de cours de philosophie pendant leur cursus d'enseignement supérieur.

Cette formation commune porterait également sur les questions de citoyenneté. Il est utile d'apprendre la façon dont l'être humain a progressé au fil du temps sur les grandes questions

auxquelles chacun d'entre nous est confronté.

En revanche, l'animation à la vie relationnelle, affective et sexuelle constitue un autre volet. Il me semble important de la distinguer de la philosophie.

Je distinguerais donc d'une part la sensibilisation aux grandes questions philosophiques et à la citoyenneté, et d'autre part, l'animation à la vie relationnelle, affective et sexuelle, thème qui sera d'ailleurs discuté dans le groupe de travail que nous avons prévu d'installer. Une date sera bientôt fixée.

Mme la présidente. – La parole est à M. Neven.

M. Marcel Neven (MR). – Je voudrais rappeler que mon groupe a déposé deux propositions de décret afin de mettre sur pied des cours de philosophie et de connaissance des religions. Tout le monde devrait y réfléchir. Tôt ou tard il faudra que l'on se penche de façon constructive sur ce problème. Je constate qu'il y a unanimité, non pas sur ce que nous avons proposé, mais sur la volonté de progresser.

M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire. – Le problème est vaste. Je voudrais vous rappeler que suite au meurtre qui a été commis à Schaerbeek, le gouvernement fédéral a mis sur pied une commission du dialogue interculturel qui s'est penchée sur le problème. Cette commission était présidée par M. Roger Lallemand et Mme Annemie Neyts. M. Rik Torfs, professeur à la KUL, y participait également. Dans leurs travaux ils sont arrivés à la conclusion que la diversité culturelle est un fait, en Belgique et dans le monde. C'est aussi une chance et un atout car toutes les grandes civilisations se sont construites autour de ce phénomène. Je pense à Rome, à Athènes ou à l'Andalousie. Cependant la diversité culturelle constitue un énorme défi et, contrairement aux civilisations antérieures, nous disposons de peu de temps pour le relever.

Quelque chose me dérange à propos du rôle de l'école. Apprendre à vivre ensemble ne s'apprend pas qu'à l'école. Il ne faut pas la séparer de la société. Bien sûr cela concerne aussi l'école. L'école valorise l'importance des trajets migratoires et l'histoire. On y apprend que notre culture est largement partagée : Hannibal était tunisien, Troie se trouverait aujourd'hui en Turquie, les mondes grec et romain se sont étendus sur toute l'Afrique du nord et une partie de l'Asie. Apprendre la langue d'origine permet d'éviter la rupture complète avec ses racines. C'est ce que nous tentons avec plus ou moins de réussite dans notre enseignement.

Diversité ne signifie pas relativisme des valeurs. Il existe des valeurs universelles, consacrées par les grandes déclarations sur les droits de l'homme. Ces valeurs sont largement prônées par le décret « missions ». Le parlement a par ailleurs voté l'an dernier un décret sur la citoyenneté qui implique une approche transversale du problème, au moins une fois par cycle. Un manuel de la citoyenneté sera bientôt à la disposition de toutes les écoles.

Je rappelle qu'un débat sur la philosophie à l'école a eu lieu. Il n'a débouché sur aucune décision. En outre une pétition recueillant 150 000 signatures, dont celles de personnes chargées de cours philosophiques qui considèrent que ce n'est pas la bonne manière d'agir, a clos le sujet pour deux ans au moins. Je ne pourrai répondre autre chose d'ici la fin de la législature.

Un Conseil consultatif supérieur des cours philosophiques a été mis sur pied et travaille sur un projet de partenariat entre les différents cultes pour l'éducation à la citoyenneté. Le Conseil propose trois pistes : « l'élaboration d'un cadre décretaal favorisant et permettant partout les contacts et les activités rassemblant professeurs et élèves de cours différents autour d'une même thématique ou d'un même projet ; une formation inter-réseaux rassemblant les professeurs de différents cours philosophiques, notamment dans des modules interconvictionnels ».

Une troisième piste controversée, sur laquelle porte une note de minorité, est « la définition d'un référentiel de compétences communes, à construire à travers les différents cours philosophiques selon la méthodologie prévue dans le décret « missions » ». C'est un problème essentiel à Bruxelles, tout comme la connaissance du néerlandais. Notre vivre-ensemble est en jeu. Il faut apprendre à reconnaître l'autre et à lui donner un visage. Les gens doivent se rencontrer. Parler de l'autre dans un cours n'est pas suffisant. Il ne suffit pas de reconnaître les cultures, avec leur richesse propre, souvent communes grâce aux ponts et aux échanges, il faut encore respecter les valeurs d'un pays pour en être un véritable citoyen. Le respect des règles consiste aussi à éviter toute discrimination à l'emploi. Si l'école n'est pas seule à pouvoir répondre à ce défi, elle le fait parfois très bien.. Des représentants de la Fondation Roi Baudouin que j'ai rencontrés hier ont rappelé le projet véritablement merveilleux de Cheratte pour l'intégration, le respect et la connaissance de l'autre. Il s'agit d'un réel enseignement de mixité. Je préfère cette pratique aux textes, même si j'ai été l'auteur d'une proposition de loi « Apprendre la citoyenneté à l'école », qui se retrouve partiellement dans

le décret voté l'an dernier.

Les quatre objectifs du décret « missions » devraient imprégner chaque cours. Je n'ai rien contre la philosophie de Jules Ferry mais notre discussion n'aura sans doute pas les effets concrets que d'aucuns désiraient. Nous en resterons là jusqu'à la fin de la législature, ce qui ne doit pas nous empêcher de réfléchir. Quand les gens se rencontrent, quand ils apprennent à se découvrir, les choses bougent. La plupart des Belges se déclarent contre l'arrivée d'étrangers, mais tout un village se mobilise contre l'expulsion d'une famille d'étrangers dont l'enfant fréquente l'école. C'est la preuve que les gens doivent vivre ensemble, en dialoguant, et non l'un à côté de l'autre. Il ne faut pas non plus stigmatiser les autres en les qualifiant d'allochtones.

M. Richard Miller (MR). – Votre réponse me déçoit, monsieur le ministre. On pouvait s'attendre à ce que rien ne bouge d'ici la fin de la législature, mais je croyais que vous partagiez mon point de vue. Je constate qu'il n'en est rien.

J'ai la conviction qu'il faut absolument mettre sur pied un cours avec des objectifs précis, un cours basé sur une définition claire des connaissances à apporter à nos enfants et du mode de réflexion à leur faire acquérir. Beaucoup de spécialistes estiment que la méthode actuelle n'est pas mauvaise. Je n'en crois rien. Au contraire, on constate une perte de repères et de valeurs, ainsi qu'un véritable recul de la connaissance des autres dans notre société. Comme en mathématique ou en français, il faut inculquer les notions de base, autrement on n'aboutit à rien. S'il peut y avoir des actions transversales dans d'autres cours – histoire, français ou autre – il faut un socle de connaissances communes.

Par ailleurs, il est vrai que j'ai utilisé le terme « raciste » en parlant des événements d'Anderlecht. Le mot est peut-être excessif. En tout cas, ces heurts avaient une dimension communautaire. Il ne s'agissait pas seulement de tensions vis-à-vis de personnes allochtones ou d'origine étrangère. La tension était bien présente de l'autre côté également. On ne fera peut-être rien d'ici la fin de cette législature, mais je continuerai à vous interpellier à ce sujet.

M. Paul Galand (ECOLO). – Nous faisons une erreur en parlant de « cours de philosophie ». Ce sont des cours de religion ou de morale. Osons les mots ! La philosophie c'est autre chose. Nous nous piégeons nous-mêmes quand nous utilisons les termes « cours philosophiques » pour parler en fait de cours de religion ou de morale.

Je remercie aussi M. Miller d'avoir relevé que

le mot « racial » employé dans sa demande d'interpellation n'était pas approprié.

Mme la présidente. – Si l'avis du Conseil supérieur des cours de philosophie est finalisé et officiel, ce sera intéressant de se le procurer. Nous pourrions en effet relancer ce débat en commission.

L'incident est clos.

6 Interpellation de Mme Amina Derbaki Sbaï à M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire, et à Mme Marie-Dominique Simonet, vice-présidente et ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et des Relations internationales, relative au « manque de maîtrise du français, un des obstacles à la compréhension et à la réussite des mathématiques » (Article 59 du règlement)

Mme Amina Derbaki Sbaï (MR). – Nous avons tous en mémoire le rapport de M. Bayenet sur le sujet. J'espère que nous tirerons les leçons de ce rapport et qu'il ne connaîtra pas le même sort que celui sur les cours de philosophie.

Dans l'imaginaire collectif, celui des élèves, des parents et même de certains enseignants, les mathématiques restent une matière problématique. C'est certes une discipline complexe. Certains, et ils sont de plus en plus nombreux, disent que les mathématiques ne servent à rien. Cependant, au-delà de la complexité et de l'affectif, c'est l'acquisition du raisonnement abstrait qui préoccupe les enseignants. Il ne s'agit pas seulement d'exposer des mots ou des règles, il faut que les élèves s'approprient des concepts et en comprennent le sens.

De nombreuses études épistémologiques et didactiques ont transformé l'enseignement et l'approche des mathématiques. Ainsi, leur compréhension passerait désormais par la résolution des problèmes et les débats interactifs entre le professeur et l'élève. Je me base ici sur les études menées par Vincent Wertz et Pascale Wauters, professeurs à l'UCL.

Les mathématiques, comme les autres sciences, progressent à un rythme qui les rend inaccessibles. Les parties les plus fastidieuses et qui occupaient une grande place dans leur enseignement sont maintenant prises en charge par les

ordinateurs et les calculatrices. On parle depuis longtemps de la tyrannie des mathématiques, de leur pouvoir sélectif et on les assimile parfois à un apprentissage de l'échec.

Force est de constater que l'enseignement des mathématiques en Communauté française se dégrade. Des évaluations externes organisées cette année dans les classes de deuxième et cinquième primaires et deuxième secondaire l'attestent. En deuxième primaire, 60 % des élèves ont brillamment réussi le test alors que 14 % ont obtenu des résultats insuffisants. La situation s'inverse de façon catastrophique en deuxième secondaire où seulement 17 % des élèves réussissent le test. Dans l'enseignement différencié, le taux de réussite tombe à 13 %.

Un objectif raisonnable de l'enseignement des mathématiques est qu'au terme de leurs études, les élèves aient une notion de ce qu'est une démonstration logique. Cet objectif est loin d'être atteint. La pédagogie, pourtant dominante dans la formation des enseignants, et l'élaboration des programmes font-ils défaut ? C'est une hypothèse qui reste pour le moins plausible et nous devrions avoir l'audace de l'envisager. Ne devrions-nous pas remettre en question aussi bien la formation que la pédagogie de nos enseignants tout en leur reconnaissant les mérites et honneurs qui leur sont dus ? Nous sommes généralement assez frileux, de même que les parents, lorsqu'il s'agit de remettre en cause les professeurs ou leurs méthodes pédagogiques, surtout à l'approche d'élections.

À mon sens, nous sommes confrontés à deux réalités, ou plutôt à deux obstacles majeurs qui sont à la source de la non-assimilation de l'abstraction et du sens mathématique. Le premier est le raisonnement. En effet, les élèves arrivent souvent dans le secondaire sans savoir ce qu'est une démonstration et ignorent jusqu'aux règles les plus élémentaires de la logique. Le deuxième obstacle est le manque de maîtrise de la langue française, plus répandu qu'il ne paraît en Communauté française. De nombreux professeurs m'ont fait part de ce constat. L'enseignement le plus fondamental est à l'évidence celui de la langue et de sa maîtrise, quelle que soit la matière enseignée. À l'école primaire, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture devrait être prioritaire. Le français devrait être la colonne vertébrale de l'enseignement.

Les mathématiques sont avant tout un langage qui enchaîne des notions essentiellement polysémiques. Dès lors, il convient de maîtriser parfaitement la grammaire, l'orthographe et le vocabulaire de la langue de l'enseignement, en l'occurrence le français, afin de faciliter l'assimila-

tion du sens mathématique. Une personne aux prises avec des difficultés langagières importantes se voit constamment pénalisée dans toutes les matières parce que, soit elle ne comprend pas le texte qu'elle lit, soit elle le comprend mal, soit elle a des difficultés à répondre aux questions, soit elle ne sait pas saisir les nuances et s'en tient à de l'à-peu-près. Des chercheurs ont repéré chez les élèves différents types d'erreurs qui font obstacle à leur apprentissage. Ils ont pointé en particulier celles qui sont d'ordre sémantique.

Ils ont constaté que lorsque l'on demandait à un élève par exemple de donner le multiple d'un nombre, il donnait en général un diviseur. Des amalgames se créent ainsi faute de maîtriser la langue.

D'aucuns osent nier que les difficultés langagières des élèves, tant à l'oral qu'à l'écrit, sont au cœur de l'échec scolaire. Dans son quotidien scolaire, l'élève est constamment confronté à la lecture, l'écriture et la prise de parole quelle que soit la discipline ou l'activité pratiquée. Dans le primaire, un enseignant unique assume les responsabilités de l'apprentissage ; dans le secondaire, la maîtrise de la langue est du ressort de chaque professeur puisque tous utilisent le français comme langue d'apprentissage. Il convient dès lors de réfléchir à la complémentarité et à la spécificité des rôles entre le professeur de français et les autres enseignants pour élaborer une réflexion commune et un travail interdisciplinaire visant à articuler construction des savoirs et maîtrise des langues. À tous les niveaux du cursus scolaire, le travail sur la langue et les langages disciplinaires devrait s'inscrire dans les activités de lecture, d'écriture et de production orale.

Monsieur le ministre, je souhaite avant tout attirer votre attention sur la nécessité de transformer en profondeur l'enseignement des mathématiques, voire l'enseignement dans son ensemble et la formation des professeurs, en particulier du primaire. Il conviendrait d'aborder le problème des pratiques interdisciplinaires, de l'école à l'université, pousser les élèves à faire des recherches et il faudrait surtout se pencher sur l'enseignement approfondi du français en tant que discipline et langue véhiculaire pour les autres savoirs, littéraires, scientifiques, économique, etc. Aussi est-il urgent et souhaitable de revaloriser le cadre professoral afin d'améliorer notre enseignement et redonner au maître de classe la place qui lui revient.

Outre l'aspect pécuniaire, améliorer l'enseignement implique aussi la maîtrise irréprochable du français de la part des enseignants. Une évaluation des connaissances linguistiques donnant

accès au métier serait souhaitable. Sans vouloir tomber dans le mimétisme, le système finlandais présente des aspects positifs dont nous pourrions nous inspirer. Je fais notamment allusion au fait que tous les professeurs ont une formation universitaire quel que soit le degré d'enseignement.

Monsieur le ministre, mettez-vous en œuvre des solutions afin de remédier à ces lacunes ? À l'instar de ce fameux décret « pilotage » sur la formation continuée, envisagez-vous un décret *bis* pour la formation initiale des enseignants ? Dans l'affirmative, pouvez-vous nous éclairer ? Dans la négative, avez-vous d'autres pistes ?

Ma question porte essentiellement sur la formation des enseignants et sur leur rôle primordial dans la transmission du savoir. L'enseignant n'est-il pas porteur d'une culture qui dépasse l'enseignement de sa discipline ? Avez-vous lancé une réflexion dans ce sens ?

Comme toute chose humaine, l'enseignement n'est pas immuable. Il appartient à notre assemblée d'anticiper son évolution mais surtout de réagir aux signaux présents dans les différentes études et notes d'expert dont nous avons pris connaissance.

M. le président. – La parole est à M. Bayenet.

M. Maurice Bayenet (PS). – En tant qu'auteur du rapport sur l'enseignement des mathématiques, il aurait été surprenant que je n'intervienne pas dans ce débat. Un courriel émanant des techniciens qui nous avaient aidé à élaborer ce rapport rappelle que l'apprentissage de la démonstration est essentiel dans l'éducation aux mathématiques et que la géométrie en est l'instrument fondamental.

Or, dans l'enseignement fondamental, l'apprentissage de la géométrie est délaissé au profit du calcul mental, des opérations et des fractions. Dans le rapport, nous avons demandé que le ministre et son administration continuent de produire des outils destinés aux professeurs. Un cédérom sur la géométrie en quatrième primaire a été créé, après un autre destiné à la troisième primaire. Ces outils ont été testés et évalués dans des classes, de la région de Mons en particulier. Cette démarche mérite d'être saluée car les enseignants du fondamental ne maîtrisent pas suffisamment la logique des contenus, faute d'y avoir été formés.

Dans un programme de la RTBF, un reportage sur un cours de mathématiques donné dans une école de devoirs laissait clairement apparaître que certains problèmes de compréhension étaient liés à une connaissance insuffisante de la langue. C'est ainsi qu'une enfant interrogée par son pro-

fesseur avait pu résoudre une opération de division après que celle-ci eut été formulée différemment sous une forme que l'élève était capable de comprendre.

Outre la compréhension de la langue se pose également celle de la réversibilité. Or, cette notion n'est clairement maîtrisée qu'à partir de la quatrième ou de la cinquième primaire. Bien souvent, on exige de telles performances de la part d'enfants de deuxième primaire, sans attendre qu'ils mûrissent. Selon moi, nous allons trop vite dans l'enseignement des mathématiques. La conséquence en est que les très bons élèves réussissent et que le fossé se creuse entre les premiers et ceux qui rencontrent des difficultés.

Le cédérom dont je vous ai parlé démontre qu'un bon apprentissage de la géométrie exige du temps.

Mme la présidente. – La parole est à M. Neven.

M. Marcel Neven (MR). – On l'oublie parfois, le français est une langue difficile, plus ardue que la plupart des autres langues européennes. Il faut probablement plus de temps pour l'apprentissage du français que pour la maîtrise du néerlandais au Pays-Bas ou du finnois en Finlande. Même si le finnois nous semble très compliqué, sa structure est plus simple que celle du français car il s'agit d'une langue agglutinante. Il est donc tout à fait logique de consacrer plus d'heures au français qu'aux autres langues maternelles des pays européens. Il serait bon de s'en souvenir au moment de l'élaboration des programmes scolaires, plus particulièrement pour l'enseignement fondamental.

Ma seconde réflexion porte sur la géométrie. Je suis absolument d'accord, l'apprentissage de la géométrie est très porteur. Et pourtant en soi, la géométrie paraît sans grande utilité. Quand devons-nous faire une démonstration de géométrie dans notre vie professionnelle ? Jamais. Vous me permettez de revenir sur un des mes dadas. La géométrie, le latin et le grec ont en commun de ne pas avoir d'utilité directe mais d'être extrêmement efficaces pour le développement du raisonnement, en philosophie et dans d'autres disciplines.

M. Christian Dupont, ministre de l'Enseignement obligatoire. – Je me félicite de ce débat. Les mathématiques constituent un outil essentiel et indispensable pour mieux appréhender le monde, pour le lire, le comprendre et le construire. C'est d'autant plus vrai à notre époque où dominant et progressent les sciences et les techniques dont l'évolution repose pour une bonne part sur les avancées de la pensée mathématique et dont l'ac-

cès est réservé à ceux qui en maîtrisent les outils.

J'ai rencontré récemment des représentants de l'enseignement professionnel qui se plaignent de manquer de professeurs de sciences et de spécialistes. Tout le monde demande d'accorder plus d'importance aux apprentissages de base en primaire, non seulement celles du français, mais aussi des mathématiques et des sciences. Il est un peu tard pour découvrir les sciences dans le secondaire.

Les dernières évaluations externes portaient sur les mathématiques. Je rappelle que ces tests sont élaborés et réalisés par des experts, pour la plupart des pairs. Par ailleurs, ils ne font pas office de sanction mais plutôt d'indicateur sur le niveau à atteindre. Ces évaluations effectuées au milieu de l'année, en février, avaient pour but de dégager des pistes pour atteindre les objectifs.

Ne jetons pas le bébé avec l'eau du bain ! Qu'avons-nous fait concrètement pour tenir compte de ces évaluations ? Elles ont été corrigées en commun par l'équipe éducative, de la première à la sixième année ; elles sont accompagnées de pistes didactiques, comme le cédérom de M. Bayenet ; elles devraient faire l'objet de formation continuée. S'il existe des formations interrégionales, il y en a également en réseau, là où nous n'avons pas d'emprise.

Il faut absolument maintenir les évaluations externes et veiller à ne pas les faire disparaître en révélant des informations qui risquent d'annihiler la confiance des enseignants dans cet outil.

Sur les évaluations en français, qui sont plus anciennes, et en mathématique, je continuerai à rencontrer les inspections de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, pour connaître leurs méthodes de validation et leurs objectifs, fixés en collaboration avec les enseignants. Je prévois aussi, après un accord avec Mme Simonet, des rencontres avec les professeurs formateurs de l'enseignement supérieur.

Il faut absolument s'intéresser aux ruptures constatées dans notre enseignement. Pour la lecture, on constate une rupture entre le maternel et le primaire. L'enseignement primaire prépare à la lecture comme le secondaire prépare au néerlandais, en repartant à zéro. Rupture entre la deuxième et les autres années pour la lecture et les mathématiques, même si les évaluations externes font état de débuts prometteurs dans l'apprentissage. Dans les étapes suivantes, on ne semble pas passer à la vitesse supérieure. Rupture également dans l'apprentissage des sciences entre secondaire et enseignement universitaire ou des hautes écoles.

Le phénomène est accentué par la diversité des méthodes d'enseignement. Je ne privilégie aucune méthode, mais un dialogue entre les différents acteurs me semble indispensable. Comme je l'ai dit à M. Borsus, les parcours ne doivent pas être truffés d'obstacles, ils doivent être organisés.

Le but des évaluations externes est la remédiation. J'espère que les pistes didactiques seront utilisées. Cela ne dépend pas du ministre mais du pouvoir organisateur. Les pistes didactiques sont envoyées dans les écoles. J'ai demandé qu'elles soient également communiquées aux établissements d'enseignement supérieur pour faire connaître les difficultés rencontrées dans l'enseignement secondaire.

Selon les études PISA, les statistiques des résultats de nos élèves sont atypiques : il en a de très bons, les moyens sont un peu moins nombreux qu'ailleurs et on constate qu'il y a davantage de très faibles. Les conclusions du rapport mentionnent que le redoublement et l'homogénéisation des publics n'apportent pas de solution.

En ce qui concerne le processus d'abstraction, je me suis rendu aux olympiades de mathématiques auxquelles 30 000 élèves participent. J'ai demandé aux organisateurs si le niveau monte ou baisse. Les responsables estiment que c'est très difficile à dire. Les élèves disposent aujourd'hui d'autres aptitudes. La capacité à démontrer a cependant décru, c'est sans doute une suite du changement du programme de géométrie. L'outil dont parle M. Bayenet est intéressant à condition qu'on l'utilise. Je ne peux pas y obliger les écoles, on m'y opposerait la liberté pédagogique.

Il faut aider les enseignants à remédier aux failles que présentent certains élèves dans le processus d'acquisition de l'abstraction. Nous avons fort insisté sur l'importance de la résolution de problèmes comme fondement de l'apprentissage mathématique dans les socles de compétences à huit, douze et quatorze ans.

La relation entre la maîtrise de la langue et la réussite en mathématiques est réelle, mais ce n'est pas le seul problème. Des personnes ne maîtrisant pas bien la langue peuvent avoir une importante faculté d'abstraction. Les formateurs en propédeutique à l'entrée de l'université estiment que la première chose à faire est de bien faire comprendre un texte et d'apprendre à construire du sens.

L'enseignement a changé, cela ne m'a pas échappé. Je fais le maximum d'efforts pour que le résultat des évaluations soit pris en compte, que les pistes proposées soient essayées et que nous construisions un enseignement dont le niveau

s'élève en permanence. Nous réunissons dans ce but tous les acteurs concernés, du primaire à l'université.

Il est bien que les enseignants en pédagogie reçoivent un retour de leurs élèves. Je suis partisan de l'organisation dans les écoles supérieures et dans les universités d'une journée d'accompagnement pour les professeurs qui débutent. Cependant, c'est aussi une affaire de formation continue. Je fais appel aux réseaux afin qu'ils l'organisent en priorité, mais ceci relève de leur autonomie.

Mme Amina Derbaki Sbaï (MR). – Monsieur le ministre, quoique le début de votre réponse me réjouisse, je reste cependant sur ma faim.. Les rencontres avec les formateurs d'enseignants me rassurent. Cette excellente initiative avait, semble-t-il, été déjà prise sous votre égide. Je reviendrai sur ces évaluations.

Il y a foisonnement d'études et de pistes. Il suffit de se rendre sur le net pour être confronté à des quantités incroyables d'informations. J'ai pu y trouver les différents rapports et notes sur les difficultés langagières qui sont un obstacle à la réussite scolaire. Le problème essentiel provient de la maîtrise de la langue d'apprentissage par les professeurs.

En m'occupant beaucoup d'enfants, j'ai relevé ce problème. En outre, j'ai été très étonnée de trouver des fautes d'orthographe dans le journal de classe de mon neveu alors qu'il fréquente une très bonne école à Uccle. J'ai aussi constaté, lors des réunions de parents ou des fancy-fairs, la difficulté de certains enseignants à s'exprimer. Comment peuvent-ils dès lors transmettre correctement des savoirs s'ils maîtrisent mal le français ?

Le cours de mathématique est un prétexte pour aborder la maîtrise de la langue d'enseignement et la formation des enseignants. On aurait pu aborder cela par le cours d'histoire ou de géographie.

Mme la présidente. – L'incident est clos.

Voilà qui clôt l'heure des questions et interpellations.

– L'heure des questions et interpellations se termine à 12 h 45.