

éduquer

tribune laïque n° 140 octobre 2018

Publication de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente asbl



DOSSIER
Réforme de l'enseignement: vers une logique d'entreprise

actualité
La langue française est-elle snob?

pédagogie
L'école finlandaise, un modèle pour la Belgique?

sciences
Février glacial, août torride... Réchauffement or not réchauffement?

Sommaire

Éditorial

Plomberie et enseignement, même combat...

p 3

Focus

Les coups de cœur de la Ligue

p 4

Coup de crayon

Dessin de Laura Ancona

p 6

Actualité

La langue française est-elle snob?

p 7

Dossier: RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT: VERS UNE LOGIQUE D'ENTREPRISE

p 10

Quelle réforme de l'enseignement?

p 12

Les risques encourus

p 15

Les enjeux d'une scission

p 18

Pacte: la nouvelle gouvernance votée mais controversée

p 22

Pédagogie

L'école finlandaise, un modèle pour la Belgique?

p 24

Éducation

Pourquoi et comment prévenir les violences à l'école

p 28

Sciences

Février glacial, août torride... Réchauffement or not réchauffement?

p 30



éduquer

est édité par



de l'Enseignement et de l'Éducation permanente asbl

Rue de la Fontaine, 2
1000 Bruxelles

Éditeur responsable
Roland Perceval

Direction
Patrick Hullebroeck

Coordinatrice de la revue
Juliette Bossé

Mise en page
Éric Vandenhede
assisté par Juliette Bossé

Réalisation
mmteam sprl

Ont également collaboré
à ce numéro:

Roland Perceval
Marie Versele
Juliette Bossé
Anne-Gaëlle Amiot
Laura Ancona
Patrick Hullebroeck
Le Bureau Exécutif de la Ligue
Maud Baccichet
Nathalie Masure
Caroline Dayer
François Chamaraux
Abdel de Bruxelles



Couverture

Anne-Gaëlle Amiot

a étudié aux Arts Décoratifs de Paris où elle a appris la sérigraphie et la gravure. Elle collabore régulièrement pour la presse (*Le Monde*, *L'Obs*, *Society*, *XXI*, etc.) et l'édition, et travaille le dessin dans un style réaliste.

www.annegaelleamiot.com



Roland Perceval, président de la Ligue

Plomberie et enseignement, même combat...

«L'école actuelle me semble plus dirigée par des gestionnaires que par des visionnaires. Le système n'est plus regardé que comme une 'plomberie' administrative. On le fait fonctionner avec les outils du management, sans que les acteurs ne perçoivent un vrai projet, de vraies valeurs à promouvoir, capables de fédérer leurs énergies. Les enseignants ont été prolétarisés en ce qu'on ne leur demande plus d'être autre chose que des exécutants assujettis à l'obligation de résultat!»

Philippe MEIRIEU, L'Obs, n° 2736 du 31 août 2017.

Combien Philippe MEIRIEU a raison!

À tous les niveaux, l'enseignement en Belgique est malade de cette acharnement à vouloir ignorer son but premier: ENSEIGNER! Transmettre des savoirs, qu'ils s'appellent «savoir être», «savoir faire», ou savoirs tout court.

On concocte des systèmes de plus en plus complexes dans lesquels ni les parents, ni les élèves, ni les étudiant-e-s, ni les enseignant-e-s, ni les directions ne s'y retrouvent.

Les équipes pédagogiques s'engluent dans un travail administratif de plus en plus envahissant, de plus en plus vide de sens, de plus en plus contraignant, ne laissant plus aucune autonomie, ni plus aucune place à la créativité, au rêve, à ce qui fait l'essentiel de l'art d'enseigner: TRANSMETTRE.

Car enfin, quand on regarde l'état actuel, que voit-on?

Dans l'enseignement obligatoire, l'arrivée de super-contrôleurs (les DCO), les plans de pilotage, le détricotage de la structure de l'enseignement organisé par la Communauté française, la pénurie prévue et inéluctable; étant donné la destruction de l'image de l'enseignant-e, le mépris affiché vis-à-vis des chefs d'établissement qui vont se retrouver face à un système où la privatisation se pointe

à l'horizon, et où on va leur imposer une obligation de résultat (pour ne pas leur donner les moyens de réaliser la véritable obligation dévolue à l'enseignement).

Dans le supérieur, cela ne va pas mieux! La Ligue est en complet accord avec les 400 professeur-e-s qui tirent la sonnette d'alarme face au Décret Paysage dans lequel les étudiant-e-s, les administrations, les enseignant-e-s ne savent plus très bien où ils sont; comment imaginer qu'un-e étudiant-e qui n'a pas satisfait à 15 crédits en 1^{re} bachelier puisse comprendre et continuer son parcours en toute sérénité dans la suite du parcours où les prérequis sont indispensables. Un enseignement «à la carte» a ses limites.

Et tout cela avec des résultats globaux de plus en plus mauvais, tant dans les épreuves de type «Pisa» qu'en matière de réussite dans l'enseignement supérieur.

Quand donc écouterait-on les vrais acteurs de l'enseignement plutôt que les penseurs «en chambre» ou ceux qui ont intérêt à la privatisation. Qu'est-ce que connaît McKinsey de l'Enseignement, de l'Art d'enseigner? D'autant plus que ces analyses datent pour la plupart de Malthus et sont complètement coupées du terrain et de la réalité quotidienne que vivent les équipes pédagogiques... C'est très bien de faire de beaux graphiques et des

statistiques dans de beaux rapports sur papier glacé! «So what?»

Copernic a fait la révolution en son temps. À quand la révolution copernicienne dans l'Enseignement? À quand l'Enseignement aux enseignant-e-s?

Retrouvez tous nos articles et
l'actualité de la Ligue sur le site
ligue-enseignement.be

la ligue

Je m'abonne à Éduquer

Vous êtes enseignant-e, direction d'école, parent, ou tout simplement intéressé-e par les questions d'éducation et d'enseignement?

Pour seulement **25 €** par an, retrouvez, **chaque mois**, les informations sur l'actualité de l'enseignement sélectionnées pour vous par la Ligue et des analyses approfondies sur les questions éducatives!

Mens en samenleving

Le réseau de l'enseignement catholique flamand a décidé d'introduire, à partir de septembre 2019, un nouveau cours dans l'horaire de la première année de l'enseignement secondaire. Ce nouveau cours est intitulé «Mens en samenleving», c'est-à-dire, littéralement, «L'homme et la société» ou pour mieux dire, «l'homme et la vie en commun».

Le cours a pour objet l'éducation à la citoyenneté. Il se tient à distance d'une vision sécularisée de la citoyenneté. Il part de la solidarité et du caractère relationnel de l'être humain en s'inspirant des intuitions présentes dans la bible, telles les valeurs de justice et de générosité (*De Morgen*, 27 août 2018, p. 4).

L'initiative suscite un débat en Flandres, car l'introduction de cette nouvelle discipline se fera, chaque semaine, au détriment d'une heure de langue maternelle, au grand mécontentement de la N-VA. Mais le réseau catholique flamand n'en a cure.

Du côté francophone, autres lieux - autres *cieux* devrais-je dire - autres mœurs.

Quand il fut question d'introduire dans l'horaire un nouveau cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, l'enseignement catholique se récria: intégrer le cours, c'était perdre son âme. L'enseignement catholique refusa donc de le créer et dispersa la philosophie et l'éducation à la citoyenneté dans les autres cours, contre l'avis du Conseil d'État qui y voyait une rupture de l'égalité, les élèves de l'enseignement officiel bénéficiant d'un cours dont seraient privés les élèves des écoles catholiques.

On revient toujours à Montaigne.

«*Nous sommes Chrétiens à même titre que nous sommes ou Périgourdins ou Allemands*», écrivait-il, c'est-à-dire, par le hasard de la naissance et de la coutume. Chrétiens de Flandres, vous aurez un cours d'éducation à la citoyenneté; élèves dans l'enseignement catholique francophone, vous n'en aurez pas. Point de débat argumenté à l'origine de cette différence, ni même de conviction philosophique ou pédagogique. Seulement le caprice du temps et du lieu, qui ne souffre, ici ou ailleurs, d'aucun ridicule.

Patrick Hullebroeck, directeur

Bonne pratique

GoodPlanet Challenges

GoodPlanet c'est 5 jours, 5 thématiques, 5 gestes simples, 5 challenges pour adopter des gestes éco responsables au sein des écoles! GoodPlanet, c'est aussi une façon de rythmer l'année en lui donnant un ton engagé, et de mobiliser les élèves autour de thématiques environnementales.

Cette année, GoodPlanet propose en plus aux écoles wallonnes un accompagnement pendant un an sur les thématiques «alimentation» et «zéro déchet».

À vos agendas:

Le 16 octobre 2018: Croque local

Le 22 novembre 2018: Zéro déchet

Le 12 février 2019: Baisse les watts

Le 22 mars 2019: Tous à l'eau

Le 25 avril 2019: Alors on sort

Infos et inscriptions: www.goodplanetchallenges.be



Reportage

Les Nettoyeurs du Web

Récemment diffusé par Arte, «Les Nettoyeurs du web» est un documentaire allemand sur la modération des contenus sur Internet. Google, Twitter et Facebook sont sur la sellette: au nom de la liberté d'expression et de l'ouverture aux nouvelles technologies, les contenus diffusés sur le Net et les réseaux sociaux sont devenus incontrôlables.

Pédopornographie, communication terroriste, fake news... il semble urgent de modérer, vérifier, nettoyer le Web de ses indésirables... Mais à quel prix? Qui modère nos contenus en ligne? Selon quels critères, quels principes? Par ailleurs, les réseaux sociaux contribuent-ils à l'accroissement de la haine? Comment participent-ils aux jeux politiques mondiaux? Quelle est la véracité des contenus diffusés? Des Philippines à la Silicon Valley, «Les Nettoyeurs du Web» propose une enquête exhaustive et brutale sur la violence à l'ère du Web.

Interpellant, glaçant... Un documentaire précieux pour mieux comprendre le fonctionnement et le pouvoir du Web sur nos sociétés et nos pratiques 2.0.



Internet

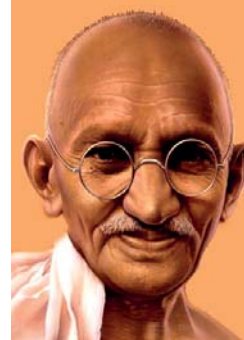
www.depistage.be

Créé à l'origine par SIDA'SOS et EX-AEQUO afin d'informer au mieux les jeunes sur les infections sexuellement transmissibles, depistage.be a aujourd'hui vocation à devenir une véritable plateforme intersectorielle sur les IST. Orienté pour jeunes, l'outil s'avère être un repère utile pour tous afin de mieux comprendre et appréhender les IST. Transmission, symptômes, conséquences, dépistage, traitement, protection... Chaque infection est passée au crible pour mieux informer les jeunes... et les moins jeunes.

À diffuser largement!



Citation



«*Devenez le changement que vous voulez voir dans le monde.*»

Gandhi

Musique

Rival Consoles

Signé sur le label Erased Tapes (Nils Frahm, Olafur Arnalds...), l'anglais Ryan Lee West alias Rival Consoles, pourrait bien faire de l'ombre aux plus grand-e-s de la scène électro. Avec 4 albums à son actif, Rival Consoles fait de plus en plus parler de lui malgré sa grande discrétion. Doué d'une capacité à créer des rythmiques obsédantes, Rival Consoles offre une musique tantôt cérébrale, tantôt tribale mais toujours hypnotisante. Génie de l'ambient électro, Rival Consoles ne laisse pas de marbre et risque bien de faire de nombreux adeptes parmi les esthètes du genre.



Ressources

Au bonheur de lire, édition 2018

Comme chaque année, la cellule Culture-Enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles édite sa brochure «Au Bonheur de lire» et présente une sélection de livres contemporains (des romans, des nouvelles, des essais, enquêtes...) pour les classes de 4^e, 5^e et 6^e années de l'enseignement secondaire. Sélectionnés par une équipe de professeur-e-s, les livres sont classés par niveau croissant de difficulté et sont accompagnés d'un bref résumé.

La brochure est téléchargeable à l'adresse: www.culture-enseignement.cfwb.be

Au bonheur de lire

Propositions de lectures pour les classes de 4^e, 5^e, 6^e années du secondaire
Volume 7



FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

Film

BlackKlansman - J'ai infiltré le Ku Klux Klan - Spike Lee

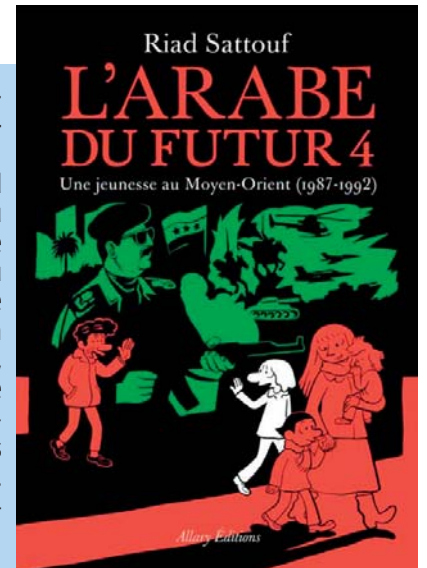
Au début des années 70, au plus fort de la lutte pour les droits civiques, plusieurs émeutes raciales éclatent dans les grandes villes des États-Unis. Ron Stallworth, premier policier afro-américain du Colorado Springs Police, va tenter de faire bouger les mentalités et, peut-être, de laisser une trace dans l'histoire. Il se fixe alors une mission des plus périlleuses: infiltrer le Ku Klux Klan pour en dénoncer les exactions. Avec ce biopic/thriller, Spike Lee nous glace le sang, le tout avec un humour grinçant et ironique... À voir!



BD

«L'Arabe du Futur», une jeunesse au Moyen-Orient (1987-1992) - Riad Sattouf

Doit-on encore présenter Riad Sattouf et sa série «L'Arabe du Futur»? Connue et reconnue dans le milieu de la BD et au delà, la série relate l'enfance de l'auteur en Libye puis en Syrie. Saga familiale et sociale, «L'Arabe du Futur» permet de mieux cerner les enjeux culturels et le poids de la tradition des familles issues de l'immigration. Riad aura 14 ans à la fin du quatrième volume.



Jeunesse

Wonder - RJ Palacio

«Je ne suis pas un garçon de dix ans ordinaire, c'est certain. Oh, bien sûr, je fais des choses ordinaires. Je mange des glaces. Je fais du vélo. Je joue au ballon. J'ai une Xbox. Tout ça fait de moi un enfant comme les autres. Sans doute. N'empêche, lorsqu'un enfant ordinaire entre dans un square, les autres enfants ordinaires ne s'enfuient pas en hurlant... Au fait, je m'appelle August. Je ne me décrirai pas. Quoi que vous imaginez, c'est sans doute pire.»

Ainsi débute Wonder, l'histoire d'August, un petit garçon extraordinaire!

Né avec une malformation faciale, August, dix ans, n'est jamais allé à l'école. Aujourd'hui, pour la première fois, ses parents l'envoient au collège... Arrivera-t-il à convaincre les élèves qu'il est comme eux? Pourra-t-il surmonter le regard des autres? Vivra-t-il enfin sa vie d'enfant?

D'une grande sensibilité, le roman Wonder est bien plus puissant que l'adaptation cinématographique dont il a été objet. Lisez-le, racontez-le aux enfants car Wonder est la voie royale et magnifique pour aborder la question de la différence et de la tolérance.



Site Internet

Je vote solidaire

Quelle serait la commune de vos rêves? Vous voulez vivre dans une commune solidaire et accueillante envers tous? Alors votez en connaissance de cause. Pour ce faire, le Ciré a créé un nouveau site permettant de poser les bonnes questions aux candidat-e-s aux élections communales... Plus d'infos: www.jevotesolidaire.be



"Environ 263 millions d'enfants, d'adolescent-e-s et de jeunes dans le monde ne sont pas scolarisé-e-s (un sur cinq)*. (UNESCO)

*** un chiffre qui n'a guère évolué ces cinq dernières années.**

La langue française est-elle snob?

Une tribune, parue à la rentrée dans le journal Libération, rédigée par deux Belges, anciens professeurs de français, prônaient la fin de l'accord du participe passé, règle qualifiée de «vrai casse-tête». Le texte a fait grand bruit, preuve que les volontés de réforme du français se heurtent encore à une levée de boucliers... Conservatisme ou défense de la langue?



Coup de crayon

Laura Ancona sort des arts décors de Strasbourg en 2012 avec un diplôme d'illustration et vit depuis entre Strasbourg et Paris. Elle dessine des projets personnels, en vue d'expositions ou de publications; la plupart sont auto-édités sous le nom de *Rebond*. Elle crée aussi des images pour la presse (*XXI*, *Télérama*, *Influenca...*) ou la publicité. Elle développe en parallèle des projets d'ateliers autour de l'image et l'édition dans des lieux variés.
www.laura-ancona.com



Instaurer l'invariabilité du participe passé avec l'auxiliaire avoir, telle est la revendication de Jérôme Piron et Arnaud Hoedt, créateurs du spectacle «La Convivialité»: projet dont l'intention est «de permettre au public de s'autoriser un discours critique sur l'orthographe et de s'interroger sur ses enjeux démocratiques».

Leur proposition, parue dans le Libé du 3 septembre, a résonné un peu partout dans la francophonie: en France («la Belgique déclare la guerre au participe passé»¹), en Belgique («La Belgique veut corriger l'académie française»²), en Suisse («Accord du participe passé: une proposition belge sème la discorde»³), même outre-Atlantique, au Québec («Des Belges veulent supprimer l'accord du participe passé avec avoir»⁴) et aussi dans l'hémisphère sud avec le site panafricain afriquemidi.com qui relaie: «Faut-il brûler l'accord du participe passé?»⁵. Le sujet est donc sensible... Que révèle cette anecdote sur les francophones et leur rapport à la langue?

Une règle complexe

Qu'est-ce que l'accord du participe passé avec le verbe avoir? Souvenons-nous de nos leçons d'écolier et d'écolière: si le complément d'objet direct (COD) est placé après le participe passé, le verbe avoir ne s'accorde pas avec son COD; par exemple: *Les filles ont mangé des pommes*. Si le COD est placé avant le verbe avoir, alors il s'accorde: *Les pommes que j'ai mangées étaient délicieuses*. Pas si simple... Aujourd'hui, selon Jérôme Piron et Arnaud Hoedt, le temps scolaire moyen consacré au participe passé est de 80 heures.

Mais d'où vient cette règle qualifiée par le Bescherelle de «plus artificielle de la langue française»⁶? Jean-Marie Klinkenberg, président du Conseil de la langue française et de la politique lin-

guistique de Belgique, rappelait dernièrement sur la RTBF⁷, que c'est Clément Marot, poète du Moyen-Âge, qui, très inspiré après un voyage en Italie avait «décidé que cela devait être comme cela, et d'autres grammairiens l'ont rejoint». Le linguiste ajoute même «ils ont rajouté des sous-règles et aujourd'hui, dans le bon usage du Grevisse, il y a 24 règles pour expliquer le participe passé!». Ce qui fera dire à Voltaire: «Clément Marot a ramené deux choses d'Italie: la vérole et l'accord du participe passé. Je pense que c'est le deuxième qui a fait le plus de ravages».⁸

Proposition et arguments partisans

Les deux anciens enseignants souhaitent donc simplifier la règle et voir le participe passé devenir invariable en cas d'emploi avec l'auxiliaire avoir. Ils comptent actuellement de nombreux soutiens, et non des moindres: le Conseil de la langue française et de la politique linguistique de la Fédération Wallonie-Bruxelles (CLFPL), le Conseil international de la langue française (Cilf), la Fédération internationale des professeurs de français et de sa branche belge, etc.

Quels sont les arguments en faveur de la proposition? Tout d'abord, une histoire de simplification et de logique: «On souhaite une réforme parce qu'il est impossible d'expliquer intelligemment pourquoi cet accord change avec l'auxiliaire avoir», explique Jean-Marie Klinkenberg sur la RTBF. Par ailleurs, selon les deux tribuns, «il serait tellement plus riche de consacrer ce temps passé à apprendre le participe, à plutôt développer du vocabulaire, apprendre la syntaxe, goûter la littérature, comprendre la morphologie ou explorer l'étymologie, bref, à apprendre à nos enfants tout ce qui permet de maîtriser la langue plutôt qu'à faire retenir les parties les plus arbitraires de son code graphique».⁹



Jean-Marie Klinkenberg enfonce encore le clou en évoquant le «respect du citoyen»: «N'oublions pas que la langue, c'est notre principal instrument pour nous situer dans la société, pour convaincre les autres, pour avancer. Il faut que chaque citoyen se sente chez lui dans sa langue. Elle lui appartient. Tout ce qui le fragilise ou l'infantilise doit être corrigé. Cette question du participe passé, je la mets à côté du fait qu'aujourd'hui le citoyen doit avoir une justice qui parle sa langue et pas une sorte de latin. Ce respect du citoyen pour l'élever dans la société, voilà l'objectif qui est poursuivi». Enfin, d'autres évoquent le côté rigide de la langue française: «de l'espagnol au néerlandais, on remarque que les langues en général se sont simplifiées... Sauf le français. En dépit du caractère très noble de la langue, ça mérite qu'on se pose la question», souligne Anne-Sophie, professeure de français.¹⁰

Les «détracteurs»

La proposition ne fait pas que des adeptes. Véronique Marchais, professeure de lettres dans un collège de Seine-Saint-Denis en France, interrogée par le Nouvel Obs, met en avant la richesse de la langue: «La tribune parue dans 'Libération' fait appel à 'l'usage' comme moyen

de réformer la langue. Mais je ne pense pas que cela soit une bonne idée, car cela amènerait à une simplification trop grande. Avec l'usage, les changements seraient trop nombreux, et nuiraient à la richesse et la complexité de notre langue. Je suis d'accord pour une réforme légère de l'accord du participe passé, mais opposée à une simplification trop importante. Il faudrait ainsi trouver le juste milieu qui permettrait d'éliminer les incohérences et illogismes de la langue française sans toucher à la richesse et à la subtilité de notre grammaire qui permet d'exprimer nombre de nuances»¹¹. En ce sens, Romain Vignest, président de l'association des professeurs de lettres, cité dans le journal *Le Monde*, fait le lien entre complexité de la langue et cerveau: «C'est avec la langue que l'on pense. Renoncer à maîtriser la langue, ou la simplifier pour qu'elle soit plus facile à employer, c'est renoncer à penser»¹².

La France plus frileuse que la Belgique?

On le sait, les vellétés de réformes de la langue française sont souvent découragées. Mais il semblerait que la France soit plus réticente que d'autres pays. Pour preuve, la façon dont les questions autour de la féminisation du langage avaient été traitées dans l'Hexagone... l'Académie

française était allée jusqu'à qualifier la réforme de «Péril mortel». De même, la «rectification» de l'orthographe de 1990 (qui comprend entre autres la possibilité d'écrire «ognon» ou «nénufer») a été peu suivie là-bas, alors qu'elle l'a été davantage en Suisse... Du côté de la FWB, d'ailleurs, on souligne que si «rien n'est

prévu concernant ce domaine dans le programme des réformes en cours, cela ne veut pas dire que les ministres (de l'Éducation, Mme Schyns, et de la Culture, Alda Gréoli) y sont opposées sur le fond». Rappelons qu'il n'existe aucune instance qui puisse imposer de nouvelles règles (l'Académie française ayant seulement un rôle consultatif) et que «les seules prérogatives de l'État, ce sont les programmes scolaires et les textes administratifs»¹³.

Frileuse donc la France, alors que, comme l'expliquait dans *Le Soir*¹⁴, le linguiste Michel Francard: «l'une des spécificités de la francophonie est que le pays où le français est né représente, pour les francophones, une référence incontournable (...) À l'heure actuelle, toute réforme du français doit donc bénéficier, ultimement, de l'aval de la France pour être reconnue comme légitime. Or, aux yeux de certaines élites françaises, la langue de la République fait l'objet d'une sacralisation alimentée, pêle-mêle, par le lien indissoluble entre langue et nation, par le souvenir du rôle international du français comme langue de la diplomatie, par le culte des auteurs classiques (langue de Molière, langue de Voltaire... mais pas langue de Hugo ou de Prévert), par des mythes comme la clarté de la langue française, etc.»

Le niveau de français, vecteur d'inégalités

Pour Véronique Marchais, le débat pose d'autres questions: «ce qui est menacé, ce n'est pas la langue en elle-même, c'est l'égal accès de tous à cette langue, car quand l'école ne joue plus son rôle de transmission, alors c'est aux familles de le faire. Celles-ci peuvent être de niveaux socio-culturels très divers, ce qui aggrave les inégalités.» On le sait, comme le rappelait *La Libre* dernièrement, «l'effondrement du niveau de l'orthographe ne se limite pas seulement à la sphère étudiante et écolière, mais elle se propage également au monde de l'entreprise, tant du côté des recruteurs que des candidats». En effet, on trouve actuellement environ 15 fautes en moyenne par CV en Belgique francophone. Et selon Yossra M'Rini, conseillère au service Guidance Recherche Active d'Emploi chez Actiris, «plus on fait de fautes, plus on diminue ses chances d'accéder à la prochaine étape, celle de l'entretien en face-à-face»... Les débats autour de la langue française sont donc loin d'être clos...

1. France info, 4/09/2018.
2. Paris Match Belgique, 03/09/2018.
3. Le Temps, 04/09/2018.
4. www.tvnouvelles.ca, 03/09/2018.
5. www.afriquemidi.com, 04/09/2018.
6. Libération 09/09/2018.
7. RTBF, 08/09/2018.
8. Libération 09/09/2018.
9. Libération, 03/09/2018.
10. La Libre, 05/09/2018.
11. Nouvel Obs, 05/09/2018.
12. Le Monde, 07/09/2018.
13. Europe1.fr, 04/09/2018.
14. Le Soir, 03/09/2018.



Gratuité des cantines scolaires

À l'occasion de la rentrée scolaire, de nouvelles discussions ont émergé autour de la gratuité des repas à l'école. Lors d'un débat à la RTBF, la Ligue des familles a proposé que le coût de la cantine soit proportionnel aux revenus des parents, ce qui a été bien accueilli par le ministre-président de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Rudy Demotte (PS). Ecolo est «pour», le groupe Défi y est opposé, préférant la mise en place d'un système de solidarité à l'instar de ce que propose la Ligue des familles.

Dans les pays industrialisés, au début du XIX^e siècle, la cantine était surtout le moyen d'assurer la fréquentation des écoles par les enfants les plus pauvres. Même si à l'époque les repas étaient de mauvaise qualité, c'était l'objectif social qui primait. Certes, si depuis peu, de nombreux efforts ont été réalisés pour améliorer les repas servis, ils restent néanmoins peu abordables pour toutes les familles. Les prix d'un repas du midi varient entre 1€ à 4.80€ dans le primaire et de 1.50€ à 6.70€ dans le secondaire alors que les inégalités en matière d'alimentation pourraient disparaître si chaque enfant pouvait bénéficier d'un repas sain et gratuit à l'école. Rappelons que la gratuité scolaire figure bien dans l'article 24 de notre Constitution et qu'on en est très loin. Notre enseignement fonctionne avec une enveloppe fermée de l'État fédéral, ce qui devient intenable pour certaines écoles aux publics moins favorisés.

IVG

La proposition de loi de la majorité concernant l'interruption volontaire de grossesse a été votée en commission de la Justice à la Chambre, avec le soutien du cdH. Pour rappel, l'objectif était de dépénaliser l'avortement. C'est bel et bien raté puisque les sanctions pénales à l'encontre des femmes et des médecins sont maintenues. L'opposition a fermement dénoncé cette manœuvre politicienne. «Ce n'est pas une avancée historique pour le droit des femmes, c'est encore moins une dépénalisation de l'avortement» regrette Karine Lalieux (PS). D'autant plus regrettable qu'il existait une majorité pour la dépénalisation complète de l'IVG, excluant le CD&V et la NVA, et associant le PS, Ecolo, le PTB et DéFi...

Numerus clausus

2020 verra sans doute en France la fin du «numerus clausus» en médecine, ce système de sélection qualifié de véritable «gâchis humain» par la ministre française de la santé,

USA: Précarité des profs

Le débat sur le rôle des enseignant-e-s et sur l'avenir de l'enseignement public est également à la Une aux États-Unis. À la mi-septembre, le magazine Time publiait un triptyque de couvertures consacré à la précarité des enseignant-e-s du public aux États-Unis. «Aujourd'hui, les profs gagnent en moyenne 18,4 % de moins que les autres professionnels ayant un diplôme équivalent», déplore le Time. Le magazine a frappé fort en choisissant de mettre en lumière les problématiques actuelles - stagnation des salaires, coupes budgétaires à répétition, classes surpeuplées, avantages sociaux rognés... - par le biais de portraits d'acteurs et d'actrices de l'enseignement. Sur les couvertures, des visages et des témoignages dont celui-ci: «Mes enfants et moi partageons un lit dans un petit appartement. Je dépense 1 000 dollars en fournitures et j'ai été virée trois fois à cause des coupes budgétaires. Je suis professeur en Amérique».



initiatrixe de la proposition. Si le numerus clausus français devait disparaître, cela aurait peu de répercussions en Communauté française puisque les étudiant-e-s français-e-s ne sont pas comptabilisé-e-s dans le quota belge donnant accès aux attestations Inami-sésame permettant d'accéder à la profession.

Chez nous, la pénurie des médecins en Wallonie et à Bruxelles inquiète et le système de sélection ne convainc pas. Les écologistes plaident de longue date pour la suppression du numerus, proposant en lieu et place, une planification territoriale de l'offre de soins et la mise en place d'un cursus de formation pluridisciplinaire au sein d'une «école de santé». Une proposition qui se rapproche de celle prônée par l'Absym, l'Association belge des syndicats médicaux qui souhaite que l'on opte pour une refonte des premières années d'étude en un tronc commun «scientifique» et la mise en place d'un concours en fin de bachelier.

CPC: Un recours hypocrite

Fin juillet, le SeGEC (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique) obtenait gain de cause devant la Cour constitutionnelle, en faisant annuler l'avantage accordé par le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles à l'enseignement officiel en vue de préserver de l'emploi. En effet, on permettait jusqu'ici, aux professeur-e-s de morale ou de religion qui auraient perdu des heures en

raison de l'introduction d'un cours de philosophie et citoyenneté, de malgré tout les conserver en s'investissant, au besoin, dans de la coordination, de la remédiation et du soutien pédagogique. La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente qualifie cette manœuvre d'hypocrite puisque dès le départ, le SeGEC avait fait le choix de ne pas mettre tous les élèves de la CF sur un pied d'égalité. Pour rappel, il n'existe pas dans le réseau libre un cours de citoyenneté à proprement parler, le programme est réparti dans différents cours. La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente continue de soutenir activement toute initiative pour que l'on étende le CPC au réseau libre.

Voter pour plus de crèches

En vue des élections communales du 8 octobre prochain, la Ligue des familles a consulté les parents afin de récolter leurs demandes. En ce qui concerne les crèches, leur souhait serait d'enfin pouvoir garantir une place à chaque famille qui en fait la demande. Actuellement le manque de places en crèche pénalise principalement les familles aux moyens financiers plus limités. Pour pouvoir offrir une place à chaque enfant, il faut créer de nouvelles places de toute urgence. Selon les chiffres de l'ONE, seul un tiers des bébés peut trouver une place en région bruxelloise.

Dossier réalisé par Juliette Bossé, l'équipe de la Ligue de l'Enseignement

Réforme de l'enseignement: vers une logique d'entreprise

Redynamiser le système éducatif, tels est l'objectif des nouveaux textes votés par le gouvernement. Pour la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, cette réforme risque d'entraîner une culture du résultat et de la compétition, adaptée à l'offre privée d'enseignement, mais étrangère aux traditions du service public.

Ce 12 septembre 2018, deux projets de décrets liés au Pacte pour un enseignement d'excellence ont été votés en plénière au Parlement. Basés sur la contractualisation, ils sont censés donner plus d'autonomie aux équipes pédagogiques et permettre de mieux atteindre les objectifs généraux du système éducatif, à savoir moins d'inégalités entre les élèves et de meilleurs résultats. Mais dans la pratique, ils mettent sous contrôle les initiatives des équipes pédagogiques à travers des pseudos contrats.

Voici en quelques mots, en quoi consiste la réforme: chaque pouvoir organisateur tous niveaux et tous réseaux confondus, conclura avec la Fédération Wallonie-Bruxelles un «contrat d'objectifs» pour chacune de ses écoles. Pour chaque objectif, des indicateurs et des valeurs de référence seront établis à partir des résultats des études PISA. Ce sont les «délégués aux contrats d'objectifs» (DCO), dépêchés par la Communauté Française, qui définiront les termes de ces «contrats» à partir du plan d'action stratégique élaboré par chaque équipe pédagogique. En cas d'échec, ces objectifs pourront être réadaptés, mais l'établissement pourra aussi subir des «sanctions» (réduction de moyens de fonctionnement).

Par ailleurs, ces textes impliquent une scission entre WBE, le réseau d'enseignement organisé par la Fédération, et les services du Gouvernement en charge du rôle de régulateur de l'enseignement au sein de deux entités juridiquement distinctes.

L'enjeu est de taille puisque sera instauré un

tout nouveau mode de gouvernance du système d'enseignement. Ce dossier de rentrée politique se propose donc d'expliquer en détail cette nouvelle réforme et les risques qu'elle fait peser sur le système scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Un premier article revient sur les changements concrets de la réforme: plans de pilotage, contrats d'objectifs, délégués aux contrats d'objectifs... Quelle sera la nouvelle organisation?

Dans un deuxième temps, nous nous posons cette question: la forme du contrat est-elle appropriée pour caractériser les relations entre une autorité publique et d'autres institutions publiques?

Un troisième article interroge les enjeux d'une scission entre les rôles de régulateur et de pouvoir organisateur de la Communauté française. Que deviendra le réseau actuel de la communauté française, comment se réorganisera-t-il, quelles questions restent en suspens?

Enfin, nous ferons un petit tour d'horizon sur le positionnement des différents partis face à la réforme. Rappelons que la scission n'a pas encore été votée, et qu'elle est la condition sine qua non de la mise en place de la nouvelle réorganisation. Si le cdH et le PS restent seuls à vouloir la réforme, les deux décrets votés seront caducs et les désignations des futurs DCO suspendues car une majorité des 2/3 est nécessaire au Parlement de la Communauté française.



PACTE CONSEIL
POUR UN EXCELLENT

	Lundi	Mardi	Mercredi	Judi	Vendredi
7h30 à 8h00					
8h00 à 8h20					
8h20 à 9h10	Cours	Cours	Cours		
9h10 à 10h	Cours	Cours	Cours		
10h00 à 10h30	Cours	Cours		Cours	Cours
10h30 à 12h55	Cours	Cours	Cours	Cours	Cours
13h à 13h45	Cours	Cours	T.A.*		Cours
13h45 à 14h30	Cours	Cours		Cours	Cours
14h30 à 14h40				Cours	Cours
					Cours

CONSEIL

Quelle réforme de l'enseignement?

Le Gouvernement de la Communauté française a soumis au Parlement de la Communauté Française le projet de décret du 6 juillet 2018 modifiant le décret dit «Missions» du 24 juillet 1997.¹ Bien que présenté comme une résultante directe des travaux du Pacte d'excellence, le texte est en réalité l'approfondissement de dispositions adoptées antérieurement qu'il est destiné à remplacer².

Contractualisation, «délégués aux contrats d'objectifs» (DCO), scission de la Communauté française dans ses rôles de régulateur et de pouvoir organisateur... Telles sont les nouveautés!

Le texte est important. Il instaure un tout nouveau mode de gouvernance du système d'enseignement. Celui-ci est basé sur la contractualisation. Il est censé donner plus d'autonomie aux équipes pédagogiques et permettre de mieux atteindre les objectifs généraux du système éducatif. Il implique une réorganisation complète de l'administration et des services d'inspection et suppose la scission de la Communauté française dans ses rôles de régulateur et de pouvoir organisateur, laquelle n'est pas encore acquise.

Contrats et responsabilisation des directions

Le nouveau système est organisé de manière décentralisée par zones. Le pouvoir régulateur, c'est-à-dire, la Communauté française, délègue auprès des pouvoirs organisateurs (PO) et des établissements scolaires de l'enseignement obligatoire, tous niveaux et tous réseaux

confondus, des équipes de «délégués aux contrats d'objectifs» (DCO). Ceux-ci définissent des «contrats», à partir du plan d'action stratégique élaboré par chaque équipe pédagogique, qui fixent les objectifs à atteindre en six ans et les moyens d'y parvenir. Les actions définies à travers ces «contrats» constituent la contribution de l'établissement scolaire aux objectifs généraux d'amélioration poursuivis par le système d'enseignement dans son ensemble. Ces objectifs visent, pour l'essentiel, la moyenne des résultats de pays de l'OCDE atteints dans les études PISA, dans un certain délai. Dans le nouveau système, le projet d'établissement en est réduit à n'être plus qu'un catalogue de valeurs et d'intentions pédagogiques, au profit du «contrat» qui a un caractère plus directement opérationnel. Le «contrat» est signé par le DCO et le PO, et contresigné par la direction de l'école de telle sorte que sa responsabilité soit engagée.

Le PO devra d'ailleurs reprendre dans la lettre de mission, sur base de laquelle la direction est évaluée, les principaux éléments du «contrat».

Les objectifs généraux étant déterminés par décret et les objectifs propres à l'établissement scolaire étant de l'appréciation du DCO, l'autonomie des équipes pédagogiques se limite au choix des stratégies, mais celui-ci fait lui-même l'objet de l'appréciation du DCO qui contrôle si les modes d'action choisis par l'école sont en adéquation avec les objectifs fixés.

Quel contrôle des résultats?

Après trois et six ans, l'activité de l'école est contrôlée par le DCO. En cas d'échec, trois cas de figure se présentent:

- l'établissement échoue sans être responsable de l'échec et voit ses objectifs adaptés dans un plan réactualisé;
- l'échec de l'établissement traduit «une incapacité ou une

mauvaise volonté manifeste» de mettre en œuvre le plan. Dans ce cas, l'établissement fait l'objet d'un «suivi rapproché», d'une «procédure d'audit externe» ou subit des «sanctions» (réduction de moyens de fonctionnement), ou encore, se voit attribuer un «manager de crise» tandis que la direction est écartée;

- il s'agit d'un «établissement en difficulté» confronté à des problématiques particulières, qui bénéficie dès lors d'un «dispositif spécifique de contractualisation», avec audit, «dispositif de rattrapage spécifique», évaluation annuelle.

Objectifs d'amélioration

Sept objectifs d'amélioration sont définis et devront être pris en considération pour l'élaboration et la contractualisation des plans de pilotage/contrats d'objectifs:

1. améliorer significativement les savoirs et compétences des élèves;
2. augmenter la part des jeunes diplômés de l'enseignement secondaire supérieur;
3. réduire les différences entre les résultats des élèves les plus favorisés et des élèves les moins favorisés d'un point de vue socio-économique;
4. réduire progressivement le redoublement et le décrochage;
5. réduire les changements d'école au sein du tronc commun;
6. augmenter progressivement l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire;
7. accroître les indices du bien-être à l'école et du climat scolaire.

Des indicateurs

Pour chaque objectif, des indicateurs et des valeurs de référence sont établis à partir des résultats des études PISA. Par exemple, pour l'objectif d'amélioration des savoirs et compétences des élèves, les indicateurs et valeurs de référence suivantes sont choisis:

«Indicateur 1: Part des jeunes de 15 ans qui possèdent des compétences moyennes et de haut niveau dans chaque domaine couvert par PISA: sciences, mathématique et lecture.

Valeur de référence: Atteindre en 2030 la moyenne des pays voisins aux tests PISA (ce qui signifie passer de 76 à 80% de la population concernée).

Indicateur 2: Part des jeunes de 15 ans qui possèdent des compétences de haut

niveau dans chaque domaine couvert par PISA: sciences, mathématique et lecture.

Valeur de référence: Atteindre en 2030 la moyenne des pays voisins aux tests PISA (ce qui signifie passer de 12 à 15% de la population concernée).

Indicateur 3: Résultats aux évaluations externes dans l'ensemble des matières couvertes mesurés sur la base du résultat moyen de l'ensemble des élèves.

Valeur de référence: Pas de valeur chiffrée définie; amélioration importante attendue.

Etc.

Quid des enseignant-e-s

Dans les écoles, les directions des établissements sont amenées à jouer un rôle plus important dans le leadership des équipes pédagogiques et devraient bénéficier d'une aide administrative renforcée. Elles devraient a minima pouvoir donner un avis lors de l'engagement du personnel enseignant.

Du côté des enseignant-e-s, la charge sera redéfinie en cinq fonctions (dans un décret futur prévu pour la rentrée 2018-2019):

- le travail en classe;
- le service à l'école et aux élèves (conseils de classe, conseils pédagogiques,



MOTS CLÉS

Contrat d'objectifs:

Chaque établissement conclura avec la Fédération Wallonie-Bruxelles un "contrat d'objectifs" qui visent, pour l'essentiel, la moyenne des résultats atteints par les pays de l'OCDE dans les études PISA. Les actions définies à travers ces «contrats» constituent la contribution de l'établissement scolaire aux objectifs généraux d'amélioration poursuivis par le système d'enseignement dans son ensemble.

Délégués aux contrats d'objectifs (DCO):

Les délégués aux contrats d'objectifs définissent des contrats à partir du plan de pilotage établi dans chaque établissement. Répartis sur tout le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ceux-ci s'occuperont chacun d'une trentaine d'école au total et travailleront sous l'autorité directe de neuf directeur-trice-s de zones (DZ).

Plan de pilotage:

Le "plan de pilotage", est un plan d'action stratégique élaboré par chaque équipe pédagogique, qui fixe les objectifs à atteindre en six ans et les moyens d'y parvenir.



- surveillances, remplacements, etc.);
- le travail collaboratif (réunions pédagogiques, projets, coaching des jeunes enseignant-e-s, etc.);
- le travail autonome (préparation des cours et des examens, corrections, etc.);
- la formation continuée (4 à 6 jours obligatoires par an).

Un pouvoir régulateur distinct du pouvoir organisateur

Les nouveaux rapports entre le pouvoir régulateur d'une part, les PO et les écoles d'autre part, impliquent, selon le gouvernement de la Communauté française, «la séparation entre WBE, le réseau d'enseignement organisé par la Fédération et les services du Gouvernement en charge du rôle de régulateur de l'enseignement au sein de deux entités juridiquement distinctes. Il importe en effet que tous les réseaux d'enseignement s'inscrivent dans la même logique de contractualisation avec un pouvoir régulateur dont les services ne peuvent se confondre avec ceux d'un de ces réseaux. Cette séparation doit faire l'objet d'un autre projet de décret qui doit entrer en vigueur concomitamment aux dispositions du présent projet qui concernent la conclusion des contrats d'objectifs.»³

D'autres réorganisations

Au niveau de l'administration centrale elle-même, les services doivent être complètement réorganisés pour répondre à la nouvelle architecture du système. Le corps des DCO et les Directions zonales doivent eux-mêmes être créés et font l'objet d'un décret distinct⁴.

Mais cette transformation a d'autres corollaires qui devront faire l'objet de décrets ultérieurs:

- la redéfinition du rôle de l'Inspection qui n'est plus chargée dans ce cadre d'auto-

nomie et de responsabilisation d'un contrôle systématique du niveau des études;

- la redéfinition du rôle de directrice ou de directeur pour augmenter l'implication du chef d'établissement dans le recrutement des membres du personnel ainsi qu'une plus grande souplesse pour les PO et les directeurs dans la gestion des moyens d'encadrement;
- à côté de leur rôle d'accompagnement dans la conception et la mise en œuvre des plans de pilotage et des contrats d'objectifs, un autre décret devra fixer la base légale de la contractualisation entre les fédérations de pouvoirs organisateurs elles-mêmes et le régulateur.

1. Projet de décret du 6 juillet 2018 modifiant le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre afin de déployer un nouveau cadre de pilotage, contractualisant les relations entre la Communauté française et les établissements scolaires. Doc. parl. 665 (2017-2018) - N°1.
2. En particulier le chapitre 11 du décret dit «Fourretout» du 4 février 2016 et le chapitre 1 du Décret relatif à la mise en œuvre du plan de pilotage des établissements scolaires (...) du 19 juillet 2017.
3. Exposé des motifs du projet de décret du 6 juillet 2018 modifiant le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre afin de déployer un nouveau cadre de pilotage, contractualisant les relations entre la Communauté française et les établissements scolaires Doc. parl. 665 (2017-2018) - N°1.
4. Projet de Décret du 6 juillet 2018 portant création du service général de pilotage des écoles et centres psycho-médico-sociaux et fixant le statut des directeurs de zone et délégués aux contrats d'objectifs. Doc.Parl. 664 (2017-2018) - N°1.

Les risques encourus

Qu'il s'agisse de la contractualisation, de la définition des objectifs généraux, de la réorganisation de l'administration, la réforme peine à convaincre la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente.

Pseudo contrat

Le nouveau système est basé sur une définition contractuelle des rapports entre le pouvoir régulateur, les P.O et les établissements scolaires. Que la forme du contrat soit requise dans les conventions entre personnes privées, ou, par extension, qu'un contrat définisse les droits et devoirs convenus entre un pouvoir public et une entité privée à qui il délègue une mission, cela s'entend. Mais la forme du contrat est-elle appropriée pour caractériser les relations entre une autorité publique et ses propres institutions ou entre l'État et les services publics qu'organisent d'autres pouvoirs publics?

Or, de quoi parle-t-on? De l'organisation générale du système éducatif d'un État moderne ou seulement de l'organisation de la relation qu'entretient cet État avec les initiatives privées à qui il délègue certaines missions qu'il subventionne? Il semble qu'on prenne partie pour le tout et que ce soit celle-ci qui doit servir de modèle au système dans son ensemble, contraignant l'État à entretenir avec ses propres écoles ou avec celles des autres pouvoirs publics, la forme de relation qui convient au privé. Qui plus est, il s'agit en vérité dans le cas présent moins de véritables contrats que d'une relation pseudo contractuelle.

Approbatrice réciproque?

Le Conseil d'État lui-même, garant du respect de la liberté d'enseignement, se montre circonspect à l'égard de la nature véritablement contractuelle des relations entre le pouvoir régulateur, les PO et les établissements scolaires:

«Il ressort de l'article 67, §§ 2 et 6, en projet du décret missions que, lorsque le plan de pilotage élaboré par un établissement d'enseignement est approuvé par le délégué au contrat d'objectifs, il constitue le 'contrat' d'objectifs de l'établissement, 'conclu entre le pouvoir organisateur et le Gouvernement'. La notion de 'contrat' d'objectifs semble toutefois inappropriée. En effet, pour qu'il y ait un contrat, il faut un échange de consentements réciproques obtenus après de libres négociations, et la naissance entre les signataires de droits et obligations réciproques. Or, si l'on aperçoit bien que la conclusion d'un contrat d'objectifs fait peser des obligations sur un établissement scolaire, les droits qu'il en retire n'apparaissent pas clairement».¹

Dans sa réponse, la Ministre insiste sur les engagements réciproques des parties et sur le fait que «le contrat traduit une approbation réciproque» qui intervient au terme de la procédure de concertation entre le DCO et l'établissement scolaire. Sur le plan notionnel, ajoute la Ministre, l'expression de «contrat

d'objectifs» permet de distinguer ledit contrat du plan de pilotage établi par l'école.

Le Conseil d'État ne se satisfait pas de cette explication et persiste dans son avis: *«Il n'empêche que le pouvoir organisateur n'est pas libre de refuser la conclusion d'un tel contrat puisqu'il s'agit d'une obligation dont le non-respect peut conduire au retrait des subventions. Quant à la liberté dans les négociations, elle semble très limitée puisque le dernier mot appartient au délégué au contrat d'objectifs, chargé d'approuver ou pas - ce 'contrat'. Mieux vaudrait dès lors utiliser la notion de 'plan de pilotage approuvé'».*

Le Conseil d'État ne sera pas suivi. La liberté de l'enseignement conduit ainsi à une solution biaisée, basée sur des pseudos contrats, conçue pour associer à la politique d'enseignement définie par l'autorité publique, les initiatives privées qui résultent de cette même liberté d'enseignement. Au prix, nous le verrons plus loin, de la relégation de son propre pouvoir d'initiative, dans une forme juridique distincte, qui l'éloigne des principes d'un pouvoir public organique.

Autonomie factice

Mais l'analyse conduit à suspecter, au-delà de la nature contractuelle - ou non - du «contrat d'objectifs», que ce qui devrait la sous-tendre, à savoir,

« Mais la Ministre, fort attachée au réseau libre a sans doute un autre ordre de priorité qui la rend moins directement soucieuse des destinées du réseau dont elle a la charge directe. »

la liberté, ou pour le dire autrement, l'autonomie des parties contractantes, fait également défaut.

C'est dans ce sens que va l'analyse du Conseil d'État dans le même avis:

« Il ressort en effet de l'article 67, § 6, en projet du décret missions que le délégué au contrat d'objectifs est notamment chargé d'analyser l'adéquation du plan de pilotage aux objectifs généraux, et qu'en cas de constat négatif, il lui appartient d'émettre des recommandations à destination de l'établissement en vue d'adapter le plan de pilotage. Si après analyse du plan tel qu'adapté par l'établissement, le délégué au contrat d'objectifs ne l'approuve toujours pas, une procédure menant au retrait de subventions pourra être enclenchée. Compte tenu des conséquences liées à l'analyse faite par le délégué au contrat d'objectifs, on peut considérer qu'il détient un pouvoir important.

Or, le plan de pilotage comporte non seulement les objectifs spécifiques que l'établissement compte poursuivre en vue d'atteindre les objectifs généraux, mais également les stratégies (c'est-à-dire les actions concrètes) qu'il compte mettre en place à cette fin.

À priori, l'analyse du délégué au contrat d'objectifs portera donc également sur l'adéquation entre les stratégies mises en place par l'école et les objectifs qu'elle se fixe et ce, contrairement à l'intention exprimée ci-dessus par le délégué de la Ministre de «laisser les établissements construire les solutions qui leur paraissent les plus adéquates».

Tel qu'il est rédigé, le dispositif - spécialement l'article 67, §6, 2°, en projet - est susceptible de porter atteinte à la liberté des méthodes pédagogiques, ce qui paraît disproportionné au regard de la liberté d'enseignement».

Ainsi, loin d'apporter une plus grande autonomie aux équipes éducatives et de leur donner la pleine responsabilité de leurs choix pédagogiques et organisationnels, - une mesure réclamée de longue date par la Ligue - le nouveau système dissémine, au plus près des écoles, des délégués investis de l'autorité de l'État, qui, par on ne sait quelle magie ou quelle prescience technocratique, seraient mieux à même que les équipes pédagogiques elles-mêmes, de décider des objectifs pédagogiques et des stratégies à mettre en œuvre, pour les élèves de leur propre école.

Risques de rester sur des objectifs de gestion

Que l'autorité publique veuille contrôler l'utilisation des moyens publics qu'elle octroie à des initiatives privées n'est pas contestable. Mais faut-il, pour autant, que ce contrôle s'introduise jusque dans la détermination des objectifs pédagogiques et le choix des moyens que font les enseignant-e-s, au risque de substituer, à des objectifs concrets, définis en relation directe avec l'activité menée en classe par les enseignant-e-s, des objectifs de gestion, conçus au niveau du pilotage de l'ensemble du système d'enseignement?

Que les indicateurs et de telles valeurs (par exemple: «Indicateur 1: Part des jeunes de 15 ans qui possèdent des compétences moyennes et de haut niveau dans chaque domaine couvert par PISA: sciences, mathématique et lecture) de référence aient un certain sens pour les observateurs du système éducatif au plan macro, - et en acceptant que la construction de

telles données soit autre chose qu'un pur rêve statistique - il est douteux qu'ils puissent servir de guide dans l'élaboration d'un plan d'actions au niveau d'un établissement scolaire et, comme beaucoup de spécialistes le pensent, que des objectifs d'une telle nature aient la moindre signification éducative. Il s'agit là, dans le meilleur des cas, d'objectifs de gestion, mais d'objectifs pédagogiques ou éducatifs, aucunement. Le système de pilotage qui se met en place rabaisse l'action éducative des enseignants et des établissements scolaires à l'ambition d'un boulier compteur. Mieux vaudrait, à l'inverse, repartir de la relation éducative réelle, c'est-à-dire, du rapport concret de l'enseignant-e avec ses élèves dans l'acte d'apprendre, pour fixer des objectifs qui soient en relation directe avec ce qu'enseigner et apprendre veulent dire.

Les implications d'une scission

Le gouvernement de la Communauté française a présenté aux autres partis le jeudi 23 août ses propositions de scission entre WBE, le réseau d'enseignement organisé par la Fédération et les services du Gouvernement en charge du rôle de régulateur de l'enseignement au sein de deux entités juridiquement distinctes.

En d'autres mots, le gouvernement s'est engagé dans une réforme en profondeur du système éducatif qui suppose la réorganisation complète de son propre réseau d'enseignement, sans s'être assuré au préalable de garantir à celui-ci un mode de fonctionnement efficace. N'eût-il pas été plus logique, pour la bonne gouvernance de l'État, de son propre réseau et du système d'enseignement dans son ensemble, de procéder à l'inverse: créer d'abord les nouvelles structures nécessaires au bon fonctionnement du réseau de la Communauté française,



celles-ci mises en place, de réorganiser l'administration en scindant les rôles de régulateur et de pouvoir organisateur, puis, de mettre en route le nouveau système de gouvernance du système d'enseignement? Mais la Ministre, fort attachée au réseau libre a sans doute un autre ordre de priorité qui la rend moins directement soucieuse des destinées du réseau dont elle a la charge directe.

Le gouvernement a entamé à cette fin des consultations avec les autres partis représentés au Parlement de la Communauté française. Cette scission suppose, en effet, pour être adoptée, une majorité des deux tiers.

De l'avant-projet mis sur la table par le gouvernement, peu de choses ont déjà filtré. Il est vrai que l'enjeu est d'importance.

Dans le délicat équilibre entre les réseaux qui prévaut depuis le Pacte scolaire, la Communauté française assure le libre-choix et peut, d'initiative, créer des établissements scolaires là où le besoin s'en fait sentir. D'autre part, l'enseignement de la Communauté française, c'est-à-dire, ex-état, n'est pas subventionné mais financé par la Communauté. Celle-ci assure l'intégralité du financement de ses écoles qui ne peuvent avoir d'autres ressources que celles que lui verse la Communauté, à la différence de l'enseignement subventionné public ou privé qui peut compléter les subventions reçues de la Communauté française.

À cet égard, plusieurs questions importantes se posent:

- Comment la nouvelle forme juridique va-t-elle préserver les caractères propres de l'enseignement de l'État et garantir le plein respect des principes du service public organique, en particulier la nature publique de la personnalité juridique, la continuité du service, l'égalité des usagers?
- Comment la nouvelle organisation va-t-elle assurer le droit d'initiative de la Communauté française de créer des écoles ou des sections d'écoles pour assurer le libre-choix, partout où le besoin s'en fait sentir?
- Comment la nouvelle forme juridique va-t-elle garantir à l'avenir le plein financement des écoles du réseau de la Communauté française au lieu d'en faire un réseau subsidié, qui, ne pouvant s'appuyer sur d'autres sources de subsides (d'origines publiques ou privées), sera rapidement exposé à l'étranglement?
- Que deviennent les infrastructures scolaires de la Communauté française? Comment seront-elles, ainsi que leur entretien, financées à l'avenir?

Or, la forme juridique du pouvoir organisateur qui est évoquée dans la presse soulève à cet égard de nombreuses interrogations: il serait question d'un organisme d'intérêt public (OIP). Mais pourquoi ne pas

envisager d'autres voies, telle, par exemple, la reprise des écoles du réseau de la CF par les Régions? L'importance de la décision justifierait que toutes les voies soient explorées et qu'elle fasse l'objet d'un débat public, au lieu simplement, d'une négociation à huis clos pour former une majorité alternative dans un conclave secret.

Les organes de décision, leur composition et leurs responsabilités, les procédures de décision qui seront adoptés posent tout autant de questions: le modèle s'inspirera-t-il de l'expérience du réseau flamand GO (Het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap), ou les Conseils d'administration seront-ils établis avec un système de répartition selon la clé D'Hondt, comme le laissait entendre la presse de ces derniers jours? Comment évitera-t-on de faire du réseau de la Communauté française, un organe semi-public, ou semi-privé, mais dans les faits, éloigné d'un service public authentique, placé sous la responsabilité directe de mandataires publics et de responsables politiques qui s'engagent pour l'intérêt général?

La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente, asbl, attend des réponses à ses questions et réclame que cette importante matière fasse l'objet d'un débat transparent au Parlement. Elle demande aussi que les décisions à prendre ne soient pas prises de façon hâtive, à cause d'une réforme générale du système, où l'on a mis la charrue avant les bœufs, ou à cause d'un calendrier électoral dont les échéances sont trop proches.

1. Avis du Conseil d'État n° 63.484/2 du 11 juin 2018.

Les enjeux d'une scission

La réforme qui a été votée implique une scission des rôles de régulateur et de pouvoir organisateur de la Communauté française. Cette mini-révolution concernera plus de 20.000 membres du personnel et plus de 410.000 usagers et usagères. Cela mérite que l'on s'y attarde plus en profondeur...

En février 2017 déjà, la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente dénonçait le caractère factice du «Pacte pour un enseignement d'excellence». Loin d'être un accord politique, le Pacte confondait la méthode - le processus de consultation - avec le résultat (s'agit-il du rapport n°3 du Groupe central qui pilotait le processus?). Bien plus, il n'était en rien un «Pacte», n'étant ni un acte de pacification - le seul objet d'une éventuelle pacification est la concurrence entre réseaux qui n'est pas même évoquée - ni un véritable accord politique, incluant les responsables politiques au-delà de la majorité gouvernementale.

Un premier coup de semonce politique confirma les risques inhérents à la démarche du Pacte quand le Président du CdH fit exploser la majorité PS-CdH en Région wallonne et suscita un nouveau gouvernement avec une majorité MR-CdH en Région wallonne. Soudain, c'était le gouvernement de la Communauté Française PS-CdH qui s'en trouvait menacé et l'application du Pacte avec lui. Le MR est, en effet, fondamentalement opposé aux lignes directrices du Pacte.

Un deuxième coup de semonce intervint au début du mois de juillet avec la présentation au Parlement des importants projets de Loi réorganisant les relations entre l'administration et les opérateurs de l'enseignement (voir ce dossier),

cette réforme ayant pour conséquence la scission des rôles de régulateur et de pouvoir organisateur de l'enseignement de la Communauté française. Car la réforme implique une contractualisation des plans d'action des établissements par l'administration (représentée par les Délégués aux Contrats d'Objectifs - les DCO) et les pouvoirs organisateurs. On imagine mal, dès lors, la Communauté française signant contrat avec elle-même. Il apparut rapidement que le MR, ainsi probablement qu'ECOLO et Défi, en désaccord avec la réforme, ne voteraient pas les projets de décret. Or, pour scinder les deux rôles de la Communauté française, il est nécessaire de disposer d'une majorité des 2/3 au Parlement de la Communauté française en vertu de l'article 24, §2¹ de la Constitution. En résumé, le gouvernement cherche à constituer une majorité spéciale pour voter la scission, avec des Partis qui se sont opposés aux réformes qui résultent du Pacte, alors que la scission en est la conséquence directe.

Défi et ECOLO ont déjà claqué la porte. Le MR, de son côté, négocie, mais il a déjà exprimé des désaccords à ce point importants sur le fond de la proposition présentée par le gouvernement, qu'on se demande comment il pourra voter la scission sans se déjuger.

Plus que jamais, la Ligue est convaincue qu'une transforma-

tion à ce point en profondeur du système éducatif que celle suscitée par le Pacte d'excellence aurait exigé un véritable accord politique, engageant véritablement les responsables politiques, au-delà des majorités politiques éphémères, et prenant véritablement en compte, les aspirations des acteurs et actrices directs de l'enseignement - les enseignant-e-s et les directions - plutôt que les seules préoccupations des gestionnaires de l'enseignement. Quant aux parents et aux élèves, en quoi sont-ils réellement impliqués dans les enjeux de gouvernance du système éducatif?

La Communauté française en tant que Pouvoir organisateur

Le Gouvernement doit, suite à la scission des rôles de régulateur et de pouvoir organisateur de la Communauté française qu'il provoque, réorganiser le réseau de la Communauté française. Que devient-il, comment se réorganise-t-il?

La réorganisation du réseau concerne 495 institutions si le niveau supérieur est impliqué, et 473, s'il ne l'est pas, soit, plus de 20.000 membres du personnel et plus de 410.000 usagers. Il s'agit des établissements de l'enseignement fondamental et secondaire ordinaire et spécialisé, de la promotion sociale, des CPMS, des CEFA, des CTA, des Centres techniques et Pédagogiques, du Centre d'autoformation et de formation, des

Internats de l'enseignement obligatoire, et, si la réforme est étendue à l'enseignement supérieur, des Hautes écoles, des Écoles supérieures d'arts et des internats de l'enseignement supérieur de la Communauté française.

Sont également concernés, les fonctionnaires de l'administration qui seront intégrés dans le cadre administratif du réseau de la Communauté française.

L'extension du pouvoir organisateur appelle toute une série de questions actuellement sans réponses:

- Quelle sera la dotation financière du réseau? Sera-t-elle indexée?
- Quelles sont les infrastructures qui seront transférées? Sous quelle forme juridique? Un cadastre précis a-t-il été établi? Les infrastructures gérées sous la forme d'un partenariat public privé (PPP) sont-elles également concernées? Comment seront assurés les moyens financiers pour la gestion et l'entretien de ces biens?
- Quels sont les coûts de la réorganisation? Le dédoublement de l'administration (du pouvoir régulateur d'un côté, du pouvoir organisateur de l'autre) ne va-t-il pas ipso facto engendrer des coûts supplémentaires? Le projet a-t-il été budgété de manière précise? Quel est l'avis de l'Inspection des finances?
- Comment va s'effectuer le transfert des personnels? S'agira-t-il d'une mise à disposition, d'une réaffectation? La situation pécuniaire, le niveau, l'ancienneté, le statut sont-ils garantis? Comment le gouvernement va-t-il s'assurer de la bonne synchronisation de la création de l'OIP (organisme d'intérêt public), de l'allocation des moyens, du transfert des personnels et de la nomination des organes dirigeants?

Au niveau macro

Le réseau prendrait la forme d'un Organisme d'Intérêt Public de type B, c'est-à-dire,

un organisme distinct de la Communauté française, dont la mission et les moyens sont définis dans un contrat de gestion, approuvé par le Parlement (ou le gouvernement?) et dont la gestion est surveillée par un Commissaire du gouvernement.

Au niveau macro, le réseau serait dirigé par un Conseil, composé de 16 administrateurs élus par le Parlement de la Communauté française, selon une répartition respectant la clé Dhondt (représentation proportionnelle des partis au Parlement) et incluant une représentation minimale des régions (au moins 4 administrateurs domiciliés à Bruxelles et 6 en Wallonie).

Ce Conseil serait élu au plus tard quatre mois après le renouvellement du Parlement et le mandat des administrateurs prendrait fin avec l'entrée en fonction des nouveaux administrateurs.

Le Conseil peut être complété par des experts et des représentants des Régions avec voix consultatives.

Le choix d'appliquer la clé Dhondt suscite des questions: il va entraîner une grande politisation du Conseil, qui risque de pâtir des aléas de la vie politique et qui ne garantit en rien, l'indépendance, la cohérence et l'engagement pour le réseau des membres du Conseil. Pourquoi ne pas envisager des formules électives, donnant une possibilité aux enseignant-e-s, parents et élèves de peser sur le choix des personnes responsables du réseau?

Les responsabilités du Conseil sont vastes puisqu'il exerce toutes les compétences du pouvoir organisateur: approbation du Contrat de gestion, proposition de désignation et de révocation de l'administrateur général, approbation du budget et des comptes, coordination de l'offre d'enseignement, la fixation du cadre administratif du réseau, la coordination géné-

«L'extension du pouvoir organisateur appelle toute une série de questions actuellement sans réponses.»



rale et les synergies avec les différents niveaux d'enseignement, le pilotage général de l'offre et la programmation de l'enseignement en coordination avec les autres réseaux, la coordination des niveaux administratifs du réseau (l'administration centrale, zonale et les établissements scolaires).

L'administration centrale serait dirigée par un administrateur général, désigné par le Gouvernement, sur proposition du Conseil. Le mandat de l'administrateur général viendra à échéance à la fin du mois de décembre suivant la mise en place d'un nouveau gouvernement. Il est évalué à la mi-mandat et à la fin de son mandat par le Conseil. Il s'agira donc également d'une fonction fort poli-

tisée. L'administrateur général est responsable de la gestion journalière du réseau et peut accomplir tous les actes nécessaires à cette gestion. Il est entouré des directeurs généraux et des directeurs généraux adjoints de son administration avec lesquels il constitue le Comité de direction. Ceux-ci exercent également leur mandat jusqu'au 31 décembre de l'année durant laquelle un nouveau gouvernement prête serment.

En d'autres termes, à chaque renouvellement du gouvernement, c'est l'ensemble des organes de gestion et de direction du réseau qui seront décapités et on peut craindre, que de cette instabilité, couplée avec la compétition pour l'obtention de postes marqués politique-

«La Ligue plaide depuis de longues années pour une véritable autonomie et une réelle responsabilité des acteurs de l'enseignement officiel, au niveau des établissements scolaires.»



ment, résultera une fragilité et un pilotage fait d'atermoiements. Or, dans le nouveau système des «Contrats d'objectifs», ce sont les pouvoirs organisateurs qui signent, avec les DCO, les contrats qui définissent l'action des établissements scolaires pour les six années qui suivent. Il y aura donc un permanent décalage entre ceux qui auront signé les contrats et ceux qui devront répondre de la façon dont le contrat a été exécuté, organisant par-là, la déresponsabilisation générale.

Où est le gain pour les établissements scolaires du réseau de la Communauté française?

La Ligue plaide depuis de longues années pour une véritable autonomie et une réelle responsabilité des acteurs de l'enseignement officiel, au niveau des établissements scolaires, c'est-à-dire, une véritable liberté de décision sur l'allocation des moyens, l'organisation, le recrutement, l'évaluation et le choix des méthodes pédagogiques par les directeurs et les équipes pédagogiques, associés de manière consultative, avec les parents et les élèves. Ce pouvoir d'initiative resterait encadré par l'autorité publique, à qui reviendrait la fixation des objectifs et le contrôle de la mission effectuée par les établissements scolaires dont elle a la responsabilité.

L'ensemble des réformes qui résultent du Pacte pour un enseignement d'excellence va exactement dans le sens opposé, en restreignant la part d'initiative et de responsabilité des établissements scolaires. Il fragilise de surcroît la capacité de gestion de la Communauté française de son propre réseau.

Le rôle de l'administration centrale serait étendu: définition et approbation du projet éducatif, des programmes, des règlements des études; ouverture, fermeture, restructuration des établissements; coordination de l'offre d'enseignement entre les différents niveaux; pilotage de l'offre et de la programmation de l'enseignement; investissements en matière d'infrastructures; désignation et évaluation des personnels enseignants et de direction; offre de formations; répartition des compléments de dotation; pouvoir d'injonction aux établissements. L'administration aurait un rôle renforcé en offrant aux établissements du support, sur le plan pédagogique, juridique, informatique, logistique, sur le plan de la gestion des ressources humaines et des infrastructures, ainsi que pour la communication.

Au niveau médian

Le niveau médian serait organisé en 10 zones géographiques. Elles seront coordonnées chacune par un coordinateur de zone,



etc., et aux personnels qui y travaillent, le projet de décret en discussion, ne semble rien en dire. Faut-il en conclure que les décrets régissant actuellement ces matières restent en vigueur et ne nécessitent pas d'adaptations?

Élargir le débat

Une récente livraison du Monde Diplomatique² incite à mettre en perspective le sens général de la réforme, en observant l'évolution des systèmes éducatifs dans les autres pays européens.

La réorganisation de l'enseignement de la Communauté française sous la forme d'un organisme d'intérêt public (OIP) est la conséquence directe de la réforme de la gouvernance du système éducatif par «contrats d'objectifs» et «Délégués aux Contrats d'objectifs (DCO), un système parfaitement adapté à la contractualisation des relations entre des écoles privées et le pouvoir public, mais qui, dans l'état actuel, est beaucoup moins adapté aux modes de gestion publics.

En Suède par exemple, depuis le début des années 90, une place plus importante a été concédée à l'enseignement privé et a été mis en compétition avec l'enseignement public: «Après le retour au pouvoir des 'partis bourgeois', en 1991, le premier ministre du Parti modéré, M. Carl Bildt, instaura le système des 'chèques éducation'. Depuis, il n'y a plus de carte scolaire, et chaque famille peut inscrire gratuitement ses enfants dans l'école publique ou privée de son choix. Lorsqu'elle opte pour le privé, la municipalité doit octroyer à l'établissement un chèque, ou voucher, du même montant que ce qui est dépensé pour un élève du secteur public dans la même commune (un élève inscrit au collège à Stockholm, par exemple, coûte 10 000 euros par an). Résultat: quasi inexistantes dans les années 1990, les collèges privés sous contrat représentaient en 2017 près de 20 % des effectifs des collèges suédois.»³

Pour qui connaît l'histoire de l'enseignement, ce mode de subventionnement ressemble à s'y méprendre au «Bon scolaire» qui, au début du XX^e siècle faillit être instauré en Belgique, pour faciliter le subventionnement de l'enseignement catholique. À bien des égards, la réorganisation du réseau de la Communauté française sous la forme d'une OIP peut apparaître comme un préalable à la mise en compétition des différents réseaux scolaires sur une base identique à celle qui prévaut désormais en Suède.

Mise en compétition des écoles hasardeuse et trompeuse

Il est, en effet, difficile pour les parents, d'avoir une opinion sur la qualité des écoles, basée sur des informations objectives. Ce qu'on observe en Belgique est également vrai en Suède: «Pour pallier ce manque d'information, sur le site de la ville de Stockholm, un comparateur affiche désormais une liste des écoles selon des critères tels que les résultats des enquêtes de satisfaction auprès des élèves, le nombre d'élèves par enseignant ou le pourcentage de professeurs certifiés.»⁴

Cette compétition a d'autres effets pervers. Outre la chasse aux élèves, c'est-à-dire, aux subventions, elle entraîne une véritable culture du résultat. Les écoles se voient désormais obligées de rédiger le rapport de leur activité pour répondre correctement à cette culture du résultat: «Ils passent davantage de temps à écrire des rapports qu'à faire cours, explique sa collègue Shirin Ahlbäck Öberg, enseignante-chercheuse en administration publique. On a privé leur métier de tout ce qui faisait son attractivité. En moyenne, ils consacreront seulement un tiers de leur temps à la préparation et à la dispense de leurs cours, contre la moitié en France. L'essentiel des tâches administratives vise à montrer des résultats à la commune de rattachement de l'école.»

Est-ce vraiment ce à quoi on veut arriver en Communauté française?

Le Bureau de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente met en garde les responsables politiques et scolaires contre les dérives d'une réforme qui, sous couvert de redynamiser le système éducatif, risque d'amener avec elle une culture du résultat et de la compétition, adaptée à l'offre privée d'enseignement mais étrangère aux traditions du service public.

placé directement sous l'autorité de l'administrateur général, et des coordinateurs adjoints qui forment le comité de coordination zonale. Celui-ci a pour fonction d'exécuter au niveau de la zone le contrat de gestion et les décisions prises par le Conseil général. Par ailleurs, une assemblée consultative de la zone, composée de 16 membres (huit représentants des établissements scolaires de la zone, deux représentants des associations de parents, six experts), remet des avis d'initiative ou à la demande du Comité de coordination.

On voit ainsi se dessiner un schéma d'organisation double, avec d'un côté, les différents départements de l'administration centrale, coiffés par des directions générales placées directement sous l'autorité de l'Administrateur général et ayant principalement des fonctions générales de gestion et de support, et, de l'autre, une organisation par zones, coiffées d'un coordinateur rattaché directement à l'Administrateur général, avec des fonctions exécutives et de coordination zonale.

Au niveau du terrain

Quant à savoir quelle est la nature du rôle et des fonctions dévolues aux institutions organisées par la Communauté française, qu'il s'agisse des établissements scolaires, des internats, des CPMS, des CTA,

1. «Si une communauté, en tant que pouvoir organisateur, veut déléguer des compétences à un ou plusieurs organes autonomes, elle ne le pourra que par décret adopté à la majorité des deux tiers des suffrages exprimés.» (Constitution belge, art.2452).

2. Violette Goarant, *Privatisation de l'école, le fiasco suédois*, in *Le Monde Diplomatique*, septembre 2018.

3. Idem, p. 18-19

4. Idem.

Maud Baccichet, secteur communication

Pacte: la nouvelle gouvernance votée mais controversée

La majorité a finalement été appuyée par le groupe DéFi pourtant très frileux, pour faire passer plusieurs décrets visant à modifier la gouvernance des écoles de la Fédération. L'opposition critique la méthode, la précipitation et les incohérences des textes ainsi que le manque de considération pour le terrain.

Les dernières enquêtes PISA mettent à nouveau en avant le fait que l'enseignement en Communauté française reste très inégalitaire. Par ailleurs, la pénurie d'enseignants et d'enseignantes gagne du terrain et les directions croulent sous les tâches administratives. Il est temps de revoir le système scolaire en mettant les écoles à contribution et en fédérant chaque établissement autour d'un projet motivant pour les équipes, les élèves et les parents. Sur ce point-là, tous les députés sont d'accord. Conscients et conscientes de l'urgence de réformer l'enseignement, ils/elles ne partagent malheureusement pas la même vision de ce que pourrait être l'école de demain et les moyens d'y parvenir. Les premiers textes présentés en vue d'améliorer le système scolaire francophone ont récolté de nombreuses critiques de la part de l'opposition, y compris de la part du groupe DéFi qui, finalement soutiendra la majorité lors du vote en séance plénière.

Des critiques de toutes parts

Depuis quelques semaines, nombreuses sont les réactions qui émanent des partis de l'opposition, des fédérations de pouvoirs organisateurs, des organisations syndicales et même du Conseil d'État à l'encontre des textes de la majorité. Tout d'abord, l'ordre des travaux ne plaît pas. Ces deux textes auraient dû être précédés d'un accord sur la séparation des rôles entre pouvoir organisateur et pouvoir régulateur du réseau Wallonie-Bruxelles Enseignement.

Pour MR et Ecolo, les plans de pilotage des écoles, pourtant votés lors de la séance plénière du mercredi 12 septembre, respirent davantage le contrôle dans les écoles, la bureaucratie et la pression sur les directions que l'autonomie des équipes pédagogiques, la dépolitisation du système de gouvernance ou encore, le bien-être à l'école. Deux craintes donc restent très présentes. D'une part, le fait que le système mis en place reste encore très contrôlé par le

politique et pas par ces acteurs de terrain, et d'autre part, le fait qu'il ne permette toujours pas un enseignement de qualité accessible à tous.

Le conservatisme de la majorité

La désignation des Délégués au contrat d'objectifs (DCO) et des Directeurs·rices de zone (DZ) ainsi que leurs missions auprès des écoles, restent floues. Qui seront-ils/elles? La députée PS Véronique Jamouille se veut pourtant rassurante, «ces DCO et DZ vont devenir un des éléments essentiels de la nouvelle gouvernance, on ne va pas se risquer à commettre des erreurs. La procédure sera très encadrée, un jury externe de désignation sera mis en place et tout sera objectivé». Il n'empêche que du côté d'Ecolo et de la députée Barbara Trachte, on espérait «une proposition de découplage plus démocratique qu'une désignation complète par le gouvernement qui restera le reflet de la majorité en Fédération Wallonie-Bruxelles. En Flandre, les écoles et les pa-

rents participent concrètement à la démocratie scolaire et élisent leurs représentants. Ici, il n'y a pas une telle confiance». La députée DéFI Joëlle Maison déclarera en séance, être, elle aussi, contre «la méthode utilisée et le conservatisme» de la Ministre, ajoutant «pour réformer correctement, il ne faut pas que ce soit le politique qui continue de chapeauter notre enseignement. J'invite la Ministre à se remettre en question et à s'interroger sur ses pratiques. L'école a besoin de personnes issues de la société civile, des parents et des enseignants pour évoluer en phase avec son temps». Son groupe soutiendra pourtant les projets de la majorité.

Pour le MR et la cheffe de groupe Françoise Bertieaux, on estime également que «ce qui est proposé ne renforce absolument pas l'autonomie des équipes pédagogiques. Nous sommes effrayés par le mastodonte qui devrait se mettre en place avec la désignation des délégués aux contrats d'objectifs et des directeurs de zone, à savoir près de 600 personnes pour les nouveaux pouvoirs organisateurs. Ça sent clairement le 'recasage' des cabinets...»

Vision managériale de l'école?

Les contrats d'objectifs et leurs indicateurs inquiètent particulièrement le groupe Ecolo qui y voit clairement l'intrusion d'une gestion managériale dans l'école.

Pour Barbara Trachte, «c'est clairement du langage de boîtes privées et pas d'école. En dépit des bonnes intentions du Pacte, ces décrets vont générer de la bureaucratie et renforcer le marché scolaire. D'autant plus que la majorité passe à côté de certaines missions prioritaires de l'enseignement en faisant le choix de quantifier les objectifs que doivent se fixer les écoles en termes de réussite plutôt qu'en les soutenant pour changer les pratiques et aller vers plus d'autonomie et d'émancipation». Pour la députée DéFI Joëlle Maison, en revanche, pas de souci avec le vocable et la contractualisation des écoles, «c'est précisément cette contractualisation qui est la clé de voûte et la condition de réussite du Pacte d'excellence. Les écarts de performance entre écoles se creusent de plus en plus, il faut réagir, fixer des objectifs et évaluer les avancées des écoles.»

Le PS se défend et se veut rassurant: «Les mots m'importent peu», explique Véronique Jamoulle, «ce qui m'importe c'est ce que seront les termes du contrat et comment les équipes pédagogiques seront en dialogue avec les délégués et l'administration, et que cela soit efficient et motivant pour tous». De son côté, la députée cdH, Isabelle Stommen, souligne

tout de même que «fixer des objectifs clairs et précis sur base d'un diagnostic établi à l'aide d'indicateurs chiffrés n'est pas dans l'habitude des écoles. Les équipes mettront sans doute du temps à s'y adapter et auront besoin de soutien».

Pour rappel, les écoles pourront se voir sanctionnées si elles ne remplissent pas leurs objectifs. Et de ce fait, on peut se poser la question de savoir quels objectifs d'amélioration, une école déjà en difficulté devrait se fixer, au risque de ne pas les remplir et de se voir sanctionnée. Pour Barbara Trachte, «sincèrement, je doute de l'efficacité de ce qui sera mis en place et essentiellement pour les écoles qui sont déjà en difficulté. Je suis persuadée qu'il aurait mieux valu se tourner vers les équipes pédagogiques pour savoir ce qu'elles souhaitent mettre en place et ce dont elles ont besoin pour y parvenir. Ce sont elles qui savent comment mieux répondre aux missions de l'école, comment veulent-elles se mettre en projet, s'évaluer, se fixer des objectifs. Le tout, en lien avec l'administration bien évidemment».

Une scission ou rien

Les deux premiers textes du Pacte sont donc passés en plénière au Parlement le 12 septembre. La procédure de sélection des DCO et DZ sera prochainement enclenchée mais elle restera «dans l'attente» d'un accord entre l'opposition scission entre le pouvoir organisateur et le pouvoir régulateur de l'enseignement organisé par la Fédération.

Soulignons que si le MR s'oppose à la scission telle que présentée par la ministre Schyns, les décrets votés seront caducs et les désignations des futurs DCO et DZ suspendues. En cela, les votes des textes Pilotage et DCO sont prématurés. Au moment de la rédaction de cet article, les négociations sont toujours en cours. Si Véronique Jamoulle défend le fait que «cette scission semble plus que jamais essentielle pour parvenir à doter le réseau WBE d'une identité propre, d'un vrai financement et d'une gouvernance qui ne soit pas celle du ministre», pour obtenir l'adhésion des libéraux, la majorité devra satisfaire plusieurs conditions que la députée Françoise Bertieaux rappelle: «nous ne voulons pas d'un système qui ne pourra être vecteur de changement. Nous ne voulons pas que cette scission soit de papier, le simple vote d'un décret qui n'aboutira pas à donner plus d'autonomie aux établissements

du réseau Wallonie-Bruxelles. Enfin, nous voudrions des éclaircissements sur le périmètre de la scission. Faut-il simplement une scission pour l'enseignement obligatoire afin de réaliser le Pacte ou envisageons-nous une scission entre les fonctions de pouvoir organisateur et de pouvoir régulateur pour l'ensemble des réseaux de la Fédération Wallonie-Bruxelles dans toutes ses composantes?»

Trouver une majorité des 2/3 nécessaire à la scission risque d'être une gageure pour le gouvernement de la Communauté française, DéFI et Ecolo ayant déjà décliné l'invitation. Quant au MR... le président, Olivier Chastel ne déclarait-il pas récemment son opposition à la forme juridique d'une OIP, suggérée par le gouvernement de la Communauté française?



L'école finlandaise, un modèle pour la Belgique?

Depuis une quinzaine d'années, le système éducatif finlandais semble être devenu une référence en la matière, «le» modèle à suivre. Cela à la fois pour son efficacité (le taux d'élèves qui réussissent) et parce qu'il offrirait à chaque élève les mêmes chances de réussite. Comment et pourquoi ce système s'est-il mis en place? En quoi cet enseignement est-il si différent du nôtre? Quelles sont ses forces et ses limites? Et est-il transposable en Belgique? Petit tour d'horizon de la question...

Jusqu'au début des années 1970, l'enseignement finlandais pouvait être qualifié «d'élitiste» puisque plus de la moitié des élèves ne suivaient pas d'études secondaires, celles-ci étant réservées aux meilleurs élèves. À cette époque, une série de mesures avaient progressivement été mises en place, région par région. La réforme essentielle avait consisté à fusionner l'école primaire et le 1^{er} cycle du secondaire en une seule école: «l'école fondamentale», avec la volonté de faire réussir tous les élèves, peu importe leur provenance géographique ou leur origine socio-économique.

Vers une égalité sociale

La Finlande s'inscrit dans une longue tradition propre aux pays nordiques: la recherche de l'égalité. La notion de solidarité joue un grand rôle pour y parvenir. Comme la Finlande dispose de peu de ressources naturelles hormis ses forêts, le pays a misé

sur l'éducation, considérant que chaque élève est important. Un élève en difficulté peut donc recevoir gratuitement l'aide d'un prof spécialisé. En fonction des sources consultées, entre 16 et 30% des élèves bénéficieraient d'un tel soutien au cours de leur scolarité. Ces élèves suivent le même programme que les autres, mais ont davantage d'espaces pour l'assimiler, soit en petits groupes autonomes, soit au sein de leur classe pour qu'ils ne soient pas pointés du doigt. Ce type de fonctionnement contribue au résultat remarquable obtenu par les élèves finlandais aux tests PISA¹⁴: l'écart de niveau entre les «plus forts» et «les plus faibles» est parmi les plus réduits au monde.

L'organisation de l'enseignement

L'école fondamentale obligatoire est destinée aux élèves de 7 à 16 ans et attribuée selon un critère de proximité. Dans une

interview pour *Soir première*, Claude Anttila, ancienne enseignante en Finlande, ayant aussi été proviseure et experte au sein du ministère de l'Éducation en Finlande, expliquait: «C'est très simple. Quand un enfant est sur le point d'avoir sept ans, un mail est envoyé à ses parents pour leur annoncer qu'il est inscrit à l'école du quartier. C'est automatique. Seule exception: si les parents désirent que l'enfant apprenne une langue étrangère spécifique, ils peuvent demander à l'inscrire dans une autre école qui l'enseigne²».

La majorité des écoles fondamentales sont des écoles publiques, gérées par les communes (ou regroupement de communes). Suite à différentes réformes et à une volonté politique claire, il ne reste plus que 2 % d'écoles privées. Les communes bénéficient d'une large autonomie pour l'organisation de la scolarité, que ce soit au niveau du recrutement des enseignants, des grilles horaires et

de l'adaptation du programme obligatoire de base (un référentiel commun concis et structuré) aux spécificités locales. Pour les préparer au mieux à l'entrée à l'école, plus de 98 % des enfants de 6 ans suivent déjà un enseignement dit «pré-scolaire» gratuit.

La spécificité des écoles fondamentales est de dispenser un «tronc commun» d'une durée de 9 ans entièrement gratuit. Une gratuité qui étonne et fait de nombreux envieux dans les autres pays! En effet, il n'y a pas de manuels ou de fournitures à payer, les repas, classes vertes ou même les trajets vers l'école sont aussi financés. Par ailleurs, chaque commune se doit d'assurer le transport des élèves, ce qui inclut même le cas échéant de fournir des taxis scolaires pour les élèves issus de contrées reculées!

Quant au programme à proprement parler, les travaux manuels y sont aussi présents que les matières intellectuelles: «Par exemple, continue Claude Antilla, il y a obligatoirement, pour tout le monde, des travaux techniques du bois et du métal, des travaux textiles, de l'enseignement ménager (cuisine, repassage, etc.), du sport ou encore des arts plastiques. Ces matières sont enseignées de manière égale aux filles et aux garçons»³. Les enfants, dès l'âge de 7 ans, apprennent ainsi à créer leurs propres jeux en bois au cours de menuiserie. Élément important: les activités manuelles sont aussi valorisées que les cours plus «intellectuels». Il n'y a donc pas de filière de «relégation» comme chez nous.

Le nombre total d'heures de cours par an est moindre qu'en Belgique. Il varie entre 19h et 30h selon le niveau et le nombre d'options choisies par les élèves (les 3 dernières années). Ainsi les cours se terminent souvent tôt dans l'après-midi.

Pour avoir des conditions d'apprentissage optimales, le nombre d'élèves par classe est volontairement réduit, comme l'indique le magazine Kaizen: «les classes des établissements finlandais sont moins chargées (20 élèves en moyenne, moins au lycée) et dotées de plus d'encadrant-e-s: professeur-e-s, conseiller-e-s d'orientation pour le secondaire, assistant-e-s d'éducation en primaire»⁴.

On pourrait imaginer que le coût d'un tel système fait exploser le budget consacré à l'enseignement. Or, la dépense globale d'éducation de la Finlande est comparable à celle de la Belgique et de la France (autour de 6-7% du PIB). Ainsi, sur le long terme, on ne dépense pas nécessairement plus, mais mieux, en partie, par exemple, par le fait que le redoublement n'est autorisé qu'à titre exceptionnel. Tout est mis en place pour que

«Ainsi, sur le long terme, on ne dépense pas nécessairement plus, mais mieux, en partie, par exemple, par le fait que le redoublement n'est autorisé qu'à titre exceptionnel.»

l'élève réussisse son cursus scolaire jusqu'à 16 ans et lorsque le redoublement est tout de même proposé, il doit être accepté par l'enfant et la famille.

Le métier d'enseignant-e

Quant aux professeur-e-s, leur fonction est fort valorisée au sein de la société finlandaise, ce qui est nul doute motivant. Une analyse de l'UFAPEC précise pourtant que «cela ne tient pas tant à la rémunération - qui se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE - qu'à l'importance qu'attache le pays à son éducation et au sentiment largement partagé que les enseignant sont des experts dans leur domaine et qu'ils se consacrent avec tout leur cœur à leur tâche»⁵. Devenir enseignant-e nécessite une formation longue et de qualité: 5 années au minimum d'études universitaires alliant théorie, pratique et recherche. Ils/elles sont ainsi formé-e-s pour détecter les difficultés des élèves afin d'y remédier à temps. Toutes et tous sont formé-e-s au travail avec les enfants «à besoins éducatifs spéciaux». Revers de la médaille, la sélection est très forte: 10 % des candidat-e-s seulement sont admis-e-s dans les instituts pédagogiques. Une question se pose alors: que deviennent donc tous ces jeunes qui auraient voulu devenir enseignant-e-s et qui n'ont pas pu entreprendre cette formation?

Le modèle finlandais soumis à la critique

Suite aux deux tueries perpétrées dans des établissements scolaires finlandais en 2007 et 2008 par des étudiants appartenant à ces institutions, certains aspects de l'école ont été fortement remis en question par le public et les médias et diverses mesures mises en place pour éviter que cela se reproduise. En effet, explique Paul Robert, l'auteur de l'ouvrage «La Finlande: un modèle éducatif pour la France? Les secrets de la réussite», «la contrepartie des journées de classe finissant à 14 ou 15 heures, est le fait que les enfants se retrouvent souvent seuls chez eux très tôt, proies faciles livrées à toutes les tentations de la télévision et de l'internet»⁶.

Ainsi, cette représentation parfois idyllique de l'école finlandaise ne reflète sans doute

Un système égalitaire, oui, mais jusqu'à 16 ans seulement!

Quand il s'agit de parler de l'école finlandaise, les médias s'attardent habituellement sur l'enseignement dispensé jusqu'à la fin du tronc commun, c'est-à-dire jusqu'à l'âge de 16 ans. Ce qui peut donner l'illusion que l'égalité est une réalité pour l'ensemble de l'enseignement du pays. Pourtant, un grand contraste existe dans la scolarité des élèves pendant et après ce tronc commun. C'est l'observation étonnante que relate notamment Paul Robert après son deuxième séjour en Finlande: «Autant en effet au niveau de l'école fondamentale, tous les efforts convergent vers l'objectif d'assurer une réelle équité éducative, autant à partir du lycée la sélection la plus féroce est non seulement autorisée mais même encouragée. Il y a clairement, en Finlande, les très bons lycées, où tout le monde veut aller, et puis les autres». La Finlande, l'exemple à suivre jusque 16 ans... et pas nécessairement au-delà?



« Quant au programme à proprement parlé, les travaux manuels y sont aussi présents que les matières intellectuelles. »



pas totalement la réalité et se doit d'être nuancée.

On peut déjà commencer par s'interroger sur l'omniprésence des critères PISA dans l'évaluation des compétences des élèves, car ces tests PISA sont fréquemment critiqués (entre autres, parce que l'échantillon n'est pas toujours suffisamment représentatif, parce que les méthodes d'évaluation changent d'un rapport à l'autre, etc.). Donald Clark, professeur, chercheur et auteur d'un blog controversé, a été l'un des premiers à critiquer de façon virulente le succès finlandais. D'après lui, *« la Finlande comme paradis de l'éducation ne reflète pas totalement la réalité, le fait est que la nomenclature PISA a toujours constitué, pour de nombreuses raisons, un mauvais indicateur de performance d'un système éducatif, et voici pourquoi la réalité finlandaise n'est pas si idéale »*⁷.

Autre fait interpellant: *« Un tableau PISA, qui n'est jamais exposé dans les conférences, montre que la Finlande est très mal classée quand il s'agit d'évaluer si les enfants sont heureux à l'école. Pas vraiment conforme à l'image utopique, qui est souvent mise en avant, d'un système, où les enfants sont 'nourris' plutôt que éduqués. Le taux de suicide des jeunes est d'ailleurs élevé par rapport à la moyenne européenne et il n'est pas évident que le système éducatif offre que des avantages en dehors de l'école »*⁸.

Enfin, l'état finlandais continue d'introduire de nouvelles réformes, dont certaines sont discutables. Par exemple, depuis 2016, la fin de l'apprentissage de l'écriture cursive fait débat. La Finlande suit ici l'exemple des États-Unis qui l'a supprimé dans des dizaines d'États depuis la rentrée 2014.

Un modèle transposable en Belgique?

Une série d'auteur·e·s constatent que les facteurs du succès de l'enseignement finlandais ne peuvent être facilement adoptés en Belgique, puisque les contextes sociétaux sont très différents.

Une différence d'importance réside dans le fait que la population est plus homogène en Finlande que dans notre pays. Ceci est notamment dû au fait que le taux d'immigration est nettement plus bas dans les pays du nord. Les enseignant·e·s belges sont donc davantage confronté·e·s à la diversité, alors qu'ils sont généralement moins formés.

Et pourtant, la plupart des textes sont unanimes: le modèle finlandais, s'il n'est pas transposable en tant que tel, recèle de nombreuses innovations directement utiles pour l'enseignement en Belgique et indique la voie à suivre pour la réforme de notre enseignement.

Pasi Sahlberg, enseignant finlandais et auteur d'ouvrages portant sur le système éducatif de son pays, relève que l'école finlandaise



se situe à l'opposé de l'enseignement dispensé en Communauté française de Belgique. En effet, cette dernière est basée sur la séparation des élèves et sur une sélection précoce, dès la fin des primaires ou après le 1er degré du secondaire.

À la place de la compétition (entre les élèves, les écoles et les enseignant-e-s) et du libre-choix de l'école par les parents, l'enseignant suggère de développer la collaboration (entre établissements, entre professeurs) et d'agir pour une plus grande équité, comme cela se pratique dans son pays. En outre, l'un des éléments-clés du système, rappelle-t-il, est la haute qualification des enseignant-e-s.

Simon Edney, professeur d'anglais et d'histoire dans une école secondaire de Nivelles, est parti observer pendant une semaine la vie dans des écoles finlandaises. Il en est revenu enthousiaste, expliquant entre autres comment les enseignant-e-s débutant-e-s sont soutenu-e-s par un système de mentorat avec leurs collègues, afin de partager les expériences: «*Les professeurs travaillent de 16 à 24 heures par semaine. Les réunions avec les parents d'élèves, les collaborations avec les collègues et le temps consacré aux projets de développement de l'école sont compris dans cet horaire*» (...). C'est la collaboration au sein de l'équipe pédagogique qui est la norme⁹.

Son propos fait ainsi écho à celui de P. Sahlberg, il propose même d'autres pistes de réflexion: «*certaines choses sont réalisables à court terme ici comme l'esprit de collaboration entre élèves et enseignants (en donnant aux professeurs les moyens de collaborer), exposer les travaux des élèves dans l'école, utiliser des outils d'Internet ou faire de l'élève un acteur de son étude. En Belgique, on pourrait changer les méthodes d'évaluation des élèves (...). Le reste devrait demander une sacrée révolution*»¹⁰.

Conclusion

Une série d'articles et d'analyses traitent des transpositions possibles du modèle finlandais au système belge. L'analyse d'Itinera Institute (un organisme belge indépendant qui analyse des questions sociales importantes) se clôture ainsi: «*Le système éducatif finlandais mérite qu'on y porte un regard attentif. Nous espérons avoir mis en évidence qu'il soulève quelques questions, auxquelles nous n'avons pas pu répondre. Qu'est-ce qui explique que les élèves (de 15 ans) se disent moins heureux à l'école que dans les autres pays européens? Que deviennent les nombreux étudiants qui se voient refuser l'accès aux études supérieures? (...) Quelle part du succès du système éducatif finlandais est à imputer au contexte culturel et au statut social enviable accordé aux enseignants? (...). Des réponses claires à ces questions ne sont*

*pour pas indispensables pour percevoir dans l'enseignement finlandais des pistes de réflexion pour l'amélioration de nos systèmes éducatifs belges*¹¹».

Les Finlandais considèrent encore et toujours que leur enseignement peut être amélioré. Et si c'était cela la première leçon à garder? «*Cette détermination collective et permanente devrait nous inspirer et nous inciter à poursuivre un projet sociétal ambitieux et à long terme*»¹², conclut le rapport d'Itinera Institute.

1. L'étude PISA est «le Programme international pour le suivi des acquis des élèves», il s'agit d'un ensemble d'études organisé au niveau mondial par l'OCDE.
2. www.rtf.be/info/dossier/la-premiere-soir-premiere/detail_l-enseignement-finlandais-un-modele-a-suivre?id=9873227
3. Idem
4. Le magazine Kaizen traite de tous les sujets qui touchent à la citoyenneté et notamment à l'éducation comme projet de société. www.kaizen-magazine.com/article/les-secrets-de-leducation-a-la-finlandaise-chaque-eleve-est-important/
5. www.ufapec.be/nos-analyses/1408-systeme-scolaire-finlandais.html
6. <https://blogs.mediapart.fr/jolemanique/blog/100713/education-finlandaise-revisitee>
7. et 8 <http://eduprnet.com/systeme-educatif-finlandais-fini/>
8. www.lalibre.be/actu/belgique/finlande-une-ecole-moderne-et-gratuite-ou-les-chaussures-sont-interdites-55cb701835708aa4377f42c2
9. Idem.
10. Rapport «L'enseignement en Finlande: quelles leçons pour la Belgique?», page 31 sur le site: www.itinerainstitute.org
11. www.itinerainstitute.org/fr/article/lenseignement-en-finlande-quelles-lecons-pour-la-belgique/

- Brochure «Aperçu du système éducatif finlandais», 2014, publiée par le Ministère de l'Éducation et de la Culture
- www.rtf.be/info/dossier/la-premiere-soir-premiere/detail_l-enseignement-finlandais-un-modele-a-suivre?id=9873227
- <https://finland.fi/fr/vie-amp-societe/cle-de-la-reussite-du-pays/>
- www.books.fr/pasi-sahlberg-lautonomie-voila-le-secret-de-lecole-finlandaise/
- www.ladepêche.fr/article/2008/09/24/477272-finlande-effroyable-tuerie-au-lycee.html

Pourquoi et comment prévenir les violences à l'école

En Fédération Wallonie-Bruxelles, 35% des élèves seraient impliqué-e-s dans des situations de harcèlement, 16% seraient plutôt victimes, 14% plutôt auteur-e-s et 5% plutôt auteur-e-s/victimes¹. Comment prévenir et traiter les violences entre élèves dans le contexte scolaire afin de consolider l'accrochage scolaire et la culture éducative?

Les violences (verbales, psychologiques, physiques, sexuelles, etc.) ont des répercussions sur les processus de socialisation et les conditions d'apprentissage, sur le sentiment de sécurité et d'appartenance à l'école, sur la santé et l'accrochage scolaire, sur le développement des compétences et du vivre ensemble. Un double objectif est donc visé: d'une part prévenir les violences et les discriminations (injure, (cyber)harcèlement-intimidation, stéréotype, rejet, exclusion) et d'autre part promouvoir la santé, l'égalité, la diversité et les droits humains (parcours éducatifs, scolaires et professionnels, pédagogie critique, approche participative, posture quotidienne et démarche citoyenne). Il s'agit d'articuler des modalités de réactions à chaud lors d'un incident et d'actions planifiées à froid.

À chaud

Intervenir sur le moment face aux violences permet de donner un triple message: aux auteur-e-s (ces actes sont inadmissibles), aux cibles directes (tu

n'as pas à subir ces actes et tu es soutenu-e), aux témoins (si vous deviez aussi être la cible de violence, vous êtes dans un cadre qui vous écoute et vous protège, vous avez un pouvoir d'action en réagissant et/ou en parlant à des adultes sans craindre d'être la prochaine cible ou de passer pour une balance). En fonction du contexte, différentes manières de faire peuvent être activées à travers des techniques corporelles (s'approcher, séparer), langagières (questionnement, reformulation) et référentielles (rappel du cadre ou d'exemples concrets). Dans les cas où le temps fait défaut, le fait de dire «stop», à sa façon, fait déjà diminuer les sentiments d'insécurité, d'impuissance et d'injustice qui taraudent les élèves. Cette intervention au moment où se déroule l'incident est d'autant plus constructive en disant «stop, comme vous le savez bien».

À froid

La possibilité d'exprimer cette idée découle de la mise en œuvre d'un dispositif de prévention en amont, qui permet

de sortir d'une approche purement répressive et d'accompagner une démarche favorisant la contextualisation et la compréhension. Il s'agit de pouvoir faire référence à un cadre défini et à des moments vécus hors des situations problématiques. Dans ce sens, la rentrée scolaire constitue un moment charnière pour transmettre ce cadre qui sera incarné tout au long de l'année. Un travail sur la charte peut se transformer en vecteur pédagogique et la participation des élèves à des projets d'établissement permet de consolider les apprentissages ainsi que la cohésion au sein des classes et de l'école. La prévention passe avant tout par des pratiques égalitaires au quotidien et par l'intégration de ces questions à travers les enseignements et des outils pédagogiques adaptés par rapport à l'âge. Il ne s'agit donc pas de faire «plus» mais «autrement», pour éviter les surcharges et renforcer l'entente entre adultes qui constitue un facteur de prévention prépondérant.

L'intervention sur le moment sera encore plus efficace en



Caroline Dayer a effectué sa formation à l'Université de Genève, en faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation où elle travaille actuellement, en tant qu'enseignante et chercheuse. Son domaine d'enseignement et de recherche se réfère au champ de l'éducation-formation et des discriminations.



disant «Stop, comme vous le savez bien, on en reparlera». Cette fois, il s'agit du traitement à froid en aval de l'incident. «Stop» renvoie à l'instant présent; «comme tu le sais bien» à un cadre commun et à des expériences qui ont été partagées en amont; «on en reparlera» au traitement de la situation et à son suivi. Une telle approche solidifie la cohérence de la culture scolaire et le dynamisme de la communauté éducative.

Entre individuel et collectif

Afin de créer des conditions favorisant la construction des compétences et le développement des apprentissages scolaires comme sociaux, ces actions réalisées à chaud et à froid demandent à s'inscrire dans un dispositif global et durable articulant trois plans.

Au plan individuel, chaque adulte au sein de l'école a un pouvoir d'action au quotidien à travers sa posture professionnelle (réactivité, proactivité, réflexivité, clarté des messages, lien de confiance, formation). Il s'agit donc d'incarner la promotion de la santé, de l'égalité,

de la diversité et des droits humains non seulement lors d'événements thématiques ponctuels (reliés ou non à des dates internationales) mais surtout dans les interactions quotidiennes et à travers un travail sur les enseignements (contenus, outils pédagogiques et activités éducatives non stéréotypées et non discriminantes). Dans ce sens, l'individuel rejoint le collectif et des pratiques partagées.

Au plan collectif, une dynamique collaborative permet de fortifier la cohérence pédagogique et de favoriser des conditions d'apprentissage sereines. La consolidation d'une communauté éducative passe également par les relations avec les parents et par la participation des élèves, que ce soit par la prévention entre pairs ou la réalisation de projets d'établissement, dont des sessions décloisonnées. La mise à disposition de ressources, l'identification et la visibilisation d'un groupe de référence ainsi que l'articulation entre les réseaux internes et externes à l'école permettent d'affiner la prévention et le traitement des violences, en portant

collectivement une perspective d'alliances éducatives.

Au plan institutionnel, les cadres législatifs et organisationnels ne constituent pas uniquement des jalons pour la vie au sein de l'établissement (règles et valeurs communes) mais aussi des leviers éducatifs (chartes revisitées et mobilisées en début comme en cours d'année). L'actualisation du memento et des protocoles de l'établissement offre la possibilité de trouver rapidement les informations recherchées. Le travail individuel et collectif se montre d'autant plus bénéfique s'il s'ancre dans un positionnement institutionnel clair, permettant le passage du climat à la culture scolaire, dans une dynamique éducative et pédagogique de cohérence et de durabilité.

Pédagogie critique

L'articulation entre intervenir-prévenir-promouvoir se montre incontournable afin de donner du sens (signification et orientation) aux actions individuelles et aux démarches collectives. Les modalités de réactions à chaud (lorsque l'in-

cident se produit) et d'actions à froid (en amont et en aval des situations de violence, dans leur prévention, leur traitement et leur accompagnement) s'accompagnent de la prise en charge des différents processus relatifs aux personnes qui sont auteurs, cibles et témoins. Étant donné que les violences instaurent la peur et le silence, il est nécessaire de faire en sorte que chaque personne sache à qui parler, que ce soient les enfants, les jeunes ou les adultes. L'information, les ressources et la mise en œuvre de mesures effectives demandent à s'insérer dans une perspective adaptable et pérenne. En termes éducatifs, il ne s'agit pas uniquement de faire face aux violences lorsqu'elles se produisent mais de questionner les systèmes qui les sous-tendent à travers une pédagogie critique.

1. Étude du GIRSEF, menée auprès d'environ 6.500 élèves de la 6^e primaire à la 3^e secondaire. Galand, B., Hospel, V. & Baudoin, N. (2014). Prévalence du harcèlement à l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles: Rapport d'enquête.

Références

- Dayer, Caroline. (2017). *Le pouvoir de l'injure. Guide de prévention des violences et des discriminations*. Éditions de l'Aube.
- Dayer, Caroline. (2014/2017 Poche). *Sous les pavés, le genre. Hacker le sexisme*. Éditions de l'Aube.

Février glacial, août torride ... Réchauffement *or not* réchauffement?

L'été 2018 se classe parmi les étés les plus chauds dans nos régions, mais il avait fait très froid en février. Ces faits sont-ils compatibles avec l'hypothèse d'un réchauffement global? Où en est le «débat» sur le réchauffement climatique? Que penser des «climatosceptiques»? Faut-il se faire une opinion parmi ces discours contradictoires?

Réchauffement climatique et GIEC

Contrairement à ce que l'on croit souvent, le réchauffement climatique par l'activité humaine n'est pas une hypothèse des années 70. En 1896 déjà, le physicien Arrhenius prévoit la possibilité d'une élévation de température due à l'effet de serre consécutif à la combustion de grandes quantités de charbon ou d'autres combustibles (pétrole, gaz). À la fin du 20^e, ce réchauffement semble s'amorcer et les indices de responsabilité de l'activité humaine s'accumulent. En 1988, l'ONU met sur pied le GIEC, un comité de spécialistes provenant de presque tous les pays du monde, qui a pour mission d'étudier la totalité des publications scientifiques ayant trait, directement et indirectement, au changement climatique, son

origine et ses conséquences. Ces publications scientifiques proviennent, par définition, de revues scientifiques à comité de lecture, où les résultats sont validés par les pairs avant publication: pas *Le Soir*, ni *Trends*, ni même *Times*, qui, quoique sérieux, ne publient pas de résultats scientifiques. Dans ses rapports successifs, et surtout les deux derniers (2007 et 2014), le GIEC confirme les trois points principaux suivants:

- la température moyenne sur Terre augmente depuis quelques dizaines d'années.
- cette augmentation est en grande partie due à l'émission de certains gaz dits à effet de serre émis par l'activité humaine (agriculture, transports, chauffage, industrie, etc.).
- ce réchauffement présente des dangers pour les populations humaines: entre autres, mon-

tée des océans, désertification de certaines régions, augmentation de la fréquence de phénomènes extrêmes.

Or il se trouve néanmoins beaucoup de personnes (dites «climatosceptiques») mettant en doute ces résultats navrants. Elles affirment par exemple: «il n'y a pas de réchauffement»; ou «j'admets le réchauffement mais ça n'a pas de rapport avec l'activité humaine»; ou encore, «j'admets le réchauffement mais cela ne présente pas de danger pour les populations humaines». Comment y voir clair dans cela? Doit-on «se faire une opinion» en consultant «différentes sources»?

Premiers arguments climatosceptiques

Commençons par les arguments climatosceptiques de faible niveau (6^e primaire - dé-



but secondaire); «Il a fait un froid glacial au Nouvel An. Où est le réchauffement?» (tweet de D. Trump le 31 décembre dernier). «On a mesuré des taux de gaz à effet de serre sur un volcan, c'est idiot, le volcan a perturbé les mesures!». «Le réchauffement est dû au soleil, c'est tout».

C'est vraiment prendre les scientifiques pour des imbéciles! Pense-t-on vraiment que des professionnel-le-s de la chimie atmosphérique, ayant consacré une grande partie de leur vie à des mesures de dioxyde de carbone sur un volcan, n'ont pas tenu compte de l'activité de ce volcan pour corriger les données? Et pense-t-on vraiment qu'avant de conclure sur le réchauffement, on n'ait pas eu l'idée de mesurer précisément l'activité solaire? Quant à D. Trump, faut-il vraiment lui répondre? Une vague de froid localisée sur une petite région du globe (côte est d'Amérique du Nord: à peine 3% de

la surface du globe) ne signifie évidemment rien sur des tendances à l'échelle de la Terre.

Objections plus impressionnantes

D'autres arguments plus impressionnants proviennent de sceptiques ayant un peu plus de connaissances en sciences. «L'atmosphère relève de la théorie du chaos: on sait qu'un papillon qui bat des ailes en Australie peut provoquer une tornade dans le Kansas dans 3 semaines. Si le temps est si difficile à prédire à quelques jours, comment peut-on prétendre prévoir ce qui va se passer dans 10 ans?». Pour comprendre ceci, il faut bien noter la différence entre météorologie (qui tente de répondre à des questions comme: «quel temps fera-t-il à tel endroit, à tel moment?») et climatologie («quelles sont les tendances moyennes sur des échelles de temps de l'ordre de plusieurs mois, années, siècles?»). Ainsi, en vertu du

caractère partiellement chaotique¹ de la météo, personne ne saura jusque vers le 10 mai 2020 quel temps il fera à Bruxelles le 24 mai de cette année-là. Mais le simple fait que personne ne projette de partir aux sports d'hiver sur les dunes de l'est marocain ce jour-là prouve qu'il existe tout de même des tendances moyennes parfaitement prévisibles: le climat n'est pas chaotique.

Il faut déjà une certaine culture scientifique pour faire face à ce genre d'arguments²: ce n'est malheureusement pas toujours le cas des journalistes face à un sceptique parlant fort, comme Claude Allègre³.

«Les scientifiques ne sont donc pas unanimes! J'ai vu un débat sur le réchauffement à la télévision»

On entend en effet souvent parler de «débat» sur le réchauffement climatique, son origine humaine et ses dangers. Pourtant, sur ces trois points, il

Il n'y a plus de débat entre scientifiques! Un climatocéptique, B.

Peiser, a cherché les publications scientifiques contredisant le réchauffement climatique pour tenter de prouver un prétendu désaccord sur le sujet: il n'en a finalement pas trouvé⁴. En fait, les seuls débats concernent non pas l'existence, mais l'ampleur du phénomène

(«80 ou 150 cm de montée des océans en 2100?»).

Des pseudo-débats peuvent avoir lieu à la télévision, mais pas entre personnes s'exprimant sur la question dans des revues à comité de lecture.

Il s'agit plutôt de personnes médiatiques, qui n'ont aucunement étudié sérieusement la question, qui livrent une opinion personnelle sur le sujet.

Or, la thèse du réchauffement d'origine humaine n'est pas de l'ordre de l'opinion, mais un fait vérifié qui fait consensus chez les personnes étudiant la question. Un «débat» sur cette question n'a en fait pas d'objet: autant débattre sur le résultat de $3 + 4$, ou sur l'existence du Manneken Pis rue de l'Étuve à 1000 Bruxelles.

«Il y a un consensus: c'est malsain qu'il n'y ait pas de débat»

«Le débat est sain, il faut des avis contradictoires». Voici un mythe humaniste que les journalistes invoquent, estimant alors que les climatocéptiques doivent avoir le même temps de parole que les «réchauffistes».

Certes, dans de nombreux domaines (politique, famille, choix pédagogiques, etc.), le débat contradictoire fait progresser. Y compris en science, tant qu'une hypothèse n'est pas prouvée! Mais un débat sur un

fait scientifique prouvé n'est ni sain ni malsain: il est juste inutile et sans objet. Le fait que des personnes déploient du temps et de l'énergie pour contester ce qui a été établi à l'unanimité par des spécialistes de la question ne devrait pas inciter les journalistes à proposer un «débat», mais plutôt à s'interroger: quels sont leurs motivations? leurs stratégies? leurs buts?

«Les scientifiques interprètent leurs résultats dans le sens du réchauffement car ils sont manipulés»

Voici souvent l'argument ultime des climatocéptiques: les scientifiques falsifient ou orientent leurs résultats dans le sens de la thèse du réchauffement, ceci sous la pression de groupes plus ou moins mystérieux (lobbys écologistes, pro-nucléaires, etc.), ou sous celle du consensus général qui interdirait une idée dissidente. En clair, «cette unanimité est bien suspecte.»

Pour comprendre pourquoi cette hypothèse ne tient pas, il faut réfléchir à cette question: qui sont ces «scientifiques», souvent présentés comme un bloc monolithique? Sont-ils si influençables que cela?

Des dizaines de milliers de personnes, vivantes ou décédées, sont à l'origine (directement ou très indirectement) des conclusions sur le réchauffement, et il faut bien comprendre qu'elles ne constituent pas un groupe homogène de «climatologues» qui se connaissent, tous focalisés sur ce sujet à temps plein et cherchant à prouver que la température augmente. Il s'agit au contraire d'un ensemble disparate de professionnels sans lien les uns avec les autres, travaillant sur des sujets très différents, souvent sans rapport direct avec le climat: astronomes mesurant le flux de lumière solaire, ingénieur·e·s envoyant des satellites, glacio-

logues découpant des carottes de glace, botanistes étudiant la croissance des arbres, volcanologues, météorologues, spécialistes en physique des fluides, en pollens anciens, en courants océaniques, en magnétisme, en géophysique, en chimie de la haute atmosphère, en datation des roches, etc.

Voici donc des scientifiques qui ne se connaissent pas, qui publient depuis plus de cent ans leurs résultats qui en général n'ont rien à voir avec le réchauffement, utilisant les travaux des uns et des autres pour étayer leurs propres recherches sans se soucier de qui va les utiliser et pourquoi. Beaucoup ne sont pas spécialement écologistes ni anti-pétrole (les scientifiques sont automobilistes comme tout le monde et utilisent beaucoup l'avion pour les colloques!). Certains peut-être ne savent même pas ce qu'est le réchauffement global, certains s'en moquent peut-être. Comment une communauté aussi disparate, protéiforme, sans intérêt commun, dont les succès dans d'autres domaines que le réchauffement sont incontestables, dont beaucoup de membres sont décédés il y a longtemps, pourrait-elle se tromper ou mentir de concert sous la pression de lobbies? Par exemple, des astronomes étudiant l'activité solaire au 20^e n'ont jamais su que leurs résultats ont été utilisés pour compléter les données astronomiques modernes utilisées pour comprendre les causes de l'actuelle augmentation de température. Ce serait un anachronisme grotesque d'affirmer que des scientifiques en 1950 ont publié des résultats sur l'état du soleil sous la pression des lobbies pro-nucléaires, à une époque où le mot «climatocéptique» n'existait pas encore. Plus proches de nous, les botanistes ou les géologues de 2018 font leur travail, sans que des éco-lobbys acharnés les attendent à



la porte de leur laboratoire.

Ainsi la diversité de la science, la spécialisation de personnes dans des domaines variés, contribuant à une compréhension du monde cohérente faisant ses preuves en permanence, est la meilleure garantie contre la possibilité de l'erreur ou du mensonge sous pression d'un groupe d'intérêt.⁵

Hologramme au service de la CIA

Le réchauffement global et les trois principales conclusions du GIEC ne sont donc plus une opinion, mais accèdent au statut de fait, comme est un fait l'existence du Manneken Pis rue de l'Étuve à 1000 Bruxelles. Personne ne conteste cette réalité avec laquelle il faut composer si on se promène dans la capitale. Certes, rien n'interdit d'en penser ce qu'on veut («le Manneken Pis n'existe pas - c'est un hologramme fabriqué par la CIA pour espionner les touristes

chinois»), mais cette hypothèse n'apporte rien d'utile à personne. Dans le cas du réchauffement, il est bien dommage de perdre du temps ainsi en «débats» stériles, alors que la situation nécessite action plus que discussion.

Le GIEC, Cassandre moderne?

De façon amusante, le meilleur compliment qu'on puisse faire aux scientifiques du GIEC vient justement de certains climatosceptiques. Je veux parler de ceux qui les appellent les «cassandres modernes». Ils feraient mieux d'étudier plus en détail la mythologie grecque: car ils ont oublié (ou n'ont jamais su) que Cassandre, personnage apportant de mauvaises nouvelles, avait raison.

1. Les mathématiques donnant un sens précis à ce terme souvent mal compris.
2. Voir sous forme de questions et réponses: <http://23dd.fr/>

climat/les-climatosceptiques/
climatosceptiques-objections-
et-reponses.

3. Géophysicien français, ancien ministre de la Recherche, climatosceptique très médiatisé. Dans son ouvrage *Ma vérité sur la planète*, (éditions Plon, 2007), il expose cet argument indigne d'un docteur en physique!
4. (cf <http://scienceblogs.com/illconsidered/2006/03/what-about-peiser/>).
5. Ce qu'explique très bien Jean-Marc Jancovici sur le site de référence www.manicore.com.

«La diversité de la science, la spécialisation de personnes dans des domaines variés, contribuant à une compréhension du monde cohérente faisant ses preuves en permanence, est la meilleure garantie contre la possibilité de l'erreur ou du mensonge sous pression d'un groupe d'intérêt.»

Rise for climate Belgium

Samedi 8 septembre un millier de citoyen-ne-s se sont retrouvés devant le Parlement européen contre le réchauffement climatique. Chaque mois une mobilisation sera organisée pour inciter les élu-e-s et gouvernements européens et belges à prendre les mesures indispensables, avec la COP24 du 2 décembre comme point culminant. En France, ce même samedi, ils/elles étaient des dizaines de milliers de personnes rassemblées dans de nombreuses villes à travers le pays pour appeler le gouvernement à faire des enjeux climatiques une priorité.

Plus d'infos: www.riseforclimate.org
www.coalitionclimat.be

Prochaine mobilisation à Bruxelles le 3 novembre 2018!



activités

Les régionales de la Ligue proposent...

...des formations, des animations, des ateliers, pour adultes et enfants et diverses visites guidées.

Régionale du Brabant wallon

Renseignements et inscriptions:

LEEP du Brabant wallon
Avenue Napoléon, 10
1420 Braine-l'Alleud
Tél.: 010/61 41 23

Régionale de Charleroi

(à la Maison de la Laïcité)

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Charleroi
Rue de France, 31 à 6000 Charleroi
Tél.: 071/53.91.71 - Fax: 071/53.91.81
Courriel: pascal.modolo@laicite.net

Régionale du Hainaut occidental

(à la Maison de la Laïcité)

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Tournai
Rue des Clairisses, 13 à 7500 Tournai
Tél.: 069/84.72.03 - Fax: 069/84.72.05
Courriel: leep.tournai@gmail.com

Régionale de Liège

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Liège
Boulevard d'Avroy, 86 à 4000 Liège
Tél.: 04 / 223 20 20

Régionale du Luxembourg

Renseignements et inscriptions:

LEEP Luxembourg
Rue de Sesselich, 123 à 6700 Arlon
Tél.: 063/21.80.81 - Fax: 063/22.95.01
Courriel: ateliersartligue@gmail.com
www.ateliersartligue.be

Régionale Mons-Borinage-Centre

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Mons
Rue de la Grande Triperie, 44 à 7000 Mons
Tél/Fax: 065/31.90.14 -
Courriel: leepmonsbor@yahoo.fr

Régionale de Namur

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Namur
Rue Lelièvre, 5 à 5000 Namur
Tél.: 081/22.87.17 -
info.leepnamur@gmail.com
ligue-enseignant-namur.be



Pour nous contacter

Secrétariat communautaire

Rue de la Fontaine, 2
1000 Bruxelles
Tél.: 02 / 511 25 87 ou 02 / 512 97 81
Fax: 02 / 514 26 01
N° de compte: BE19 0000 1276 64 12
e-mail: info@ligue-enseignement.be
Site: www.ligue-enseignement.be

Président Roland Perceval
Secrétaire général Jean-Pierre Coenraets
Trésorier général Renaud Loridan
Directeur Patrick Hullebroeck
Assistante
Cécile Van Ouytsel
Responsable du personnel
Julie Legait
Assistante
Nathalie Masure

Comptable
Jonathan Declercq
Permanent-e-s du secteur communication - Internet
Marie Versele
Juliette Bossé
Maud Baccichet
Valérie Silberberg
Elsa Roland

Mise en page Éric Vandenheede

Permanent-e-s du secteur formation
Iouri Godiscal
Nele Lavachery
Sylwana Tichoniuk
Éric Vandenheede
Amina Rafia
Andrea Deruyver

Responsable du secteur interculturel
Julie Legait

Formatrices du secteur interculturel
Hanane Cherqaoui Fassi
Ariane Crèvecoeur
Nelle Lacour
Pamela Cecchi
Pauline Laurent
Sarah Glover

Coordinatrice de la revue Éduquer
Juliette Bossé

Secrétariats des sections régionales

Régionale du Brabant wallon
LEEP du Brabant wallon
Avenue Napoléon, 10
1420 Braine-l'Alleud
Tél.: 010/61 41 23

Régionale de Charleroi
(à la Maison de la Laïcité)
Présidente Maggy Roels
Rue de France, 31
6000 Charleroi
Tél.: 071 / 53 91 71

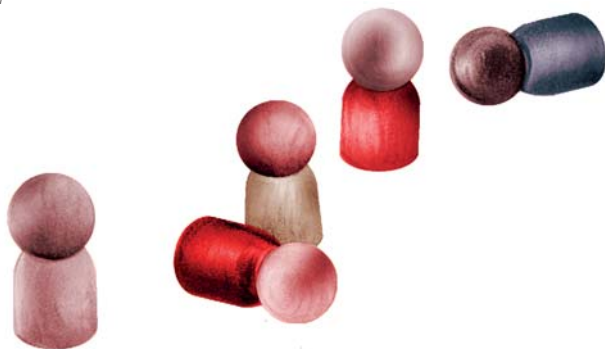
Régionale du Hainaut occidental
(à la Maison de la Laïcité)
Président Bernard Valle
Rue des Clairisses, 13
7500 Tournai
Tél.: 069 / 84 72 03

Régionale de Liège
Président André Lovinfosse
Boulevard d'Avroy, 86
4000 Liège
Tél.: 04 / 223 20 20

Régionale du Luxembourg
Présidente Michelle Baudoux
Rue de Sesselich, 123
6700 Arlon
Tél.: 063 / 21 80 81

Régionale Mons-Borinage-Centre
Président Guy Hattiez
Rue de la Grande Triperie, 44
7000 Mons
Tél.: 065 / 31 90 14

Régionale de Namur
Présidente Caroline Seleck
Rue Lelièvre, 5
5000 Namur
Tél.: 081/22.87.17



Cotisation et don 2018

Si vous n'avez pas encore payé votre cotisation **2018**, merci de le faire dans les meilleurs délais. La cotisation **2018** est de **25€** minimum.
À verser sur le compte: **BE19 0000 1276 64 12 - BIC: BPOTBEB1**
de la Ligue de l'Enseignement et de l'éducation permanente, asbl, rue de la Fontaine, 2 - 1000 Bruxelles. Communication: cotisation ou don 2018.
Pour toute information concernant le suivi de votre affiliation, veuillez nous contacter au **02/512.97.81** ou **admin@ligue-enseignement.be**

Avec le soutien de la



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES



culture.be



Je m'abonne à Éduquer

Vous êtes enseignant-e, directeur-trice
d'école, parent, ou tout simplement
intéressé-e par les questions
d'éducation et d'enseignement?
Pour seulement **25€** par an, retrouvez,
chaque mois, les informations
sur l'actualité de l'enseignement
sélectionnées pour vous par la Ligue
et des analyses approfondies sur les
questions éducatives!

Rendez-vous sur notre site:

www.ligue-enseignement.be

Rubrique contact, «S'abonner à
Éduquer».