

éduquer

tribune laïque n° 148 octobre 2019

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

actualité

Mise en route des Plans de pilotage

société

Quand les grands-parents pallient les fragilités des politiques familiales

à la Ligue

Un outil pédagogique autour du numérique

sciences

Géométrie amusante: la Terre est ronde!

éducation

Cyberharcèlement scolaire: l'autre guerre des boutons



DOSSIER

WBE: un nouveau réseau d'enseignement

Sommaire



Édito		
	Pokemon... ou Enseignement?	p 3
Focus		
	Les coups de cœur de la Ligue	p 4
Coup de crayon sur l'actu		
	Dessin de Lola Parrot	p 6
Position politique		
	Recours du SeGEC à la Cour constitutionnelle: la guerre à tout prix	p 7
Actualité		
	Mise en route des plans de pilotage	p 9
	Les plans de pilotage: un défi et une opportunité pour les écoles	p 10
	Tout miser sur le travail collaboratif	p 13
	Plan de pilotage: quelques retours du terrain	p 16
Dossier: WBE: UN NOUVEAU RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT		p 18
	Wallonie-Bruxelles Enseignement: un réseau nouveau pour l'enseignement officiel	p 18
	Analyse des débats parlementaires	p 23
	Qu'est-ce qu'un organisme d'intérêt public (OIP)?	p 25
Société		
	Quand les grands-parents pallient les fragilités des politiques familiales	p 27
Éducation		
	Cyberharcèlement scolaire: l'autre guerre des boutons	p 30
À la Ligue		
	Un outil pédagogique qui réinterroge notre utilisation du numérique	p 33
Chronique de la Ligue		
	Dernière chronique (inter)culturelle avant la prochaine	p 35
Sciences		
	Géométrie amusante: la Terre est ronde!	p 36

Couverture

Graphiste, illustratrice et vidéaste, Marine Pascal vit et travaille à Bruxelles. Ses compositions mélangeant peinture, numérique et collage sont de joyeux bordels organisés qui s'inspirent de l'esthétique du chantier.



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 Vandenneede
assisté par Juliette Bossé

Réalisation
mmteam sprl

Ont également collaboré
à ce numéro:

Roland Perceval
Patrick Hullebroeck
Marie Versele
Juliette Bossé
Maud Baccichet
Abdel de Bruxelles
Marine Pascal
Le Bureau exécutif de la LEEP
Lola Parrot
Alain Eraly
Marie Goransson
Manon Legrand
Nathalie Masure
Adrien Plomteux
Pauline Laurent
Pamela Cecchi
François Chamaraux

Roland Perceval, président de la Ligue

Pokemon... ou Enseignement?

«Si on veut que les enseignants rivalisent avec la télé ou les jeux vidéos, soient toujours en train de faire du spectacle, de distraire le public, on se trompe sur l'enseignement. Je crois que l'enseignement relève du travail, pour l'enseignant bien sûr, mais aussi et d'abord pour les élèves.

Et donc, arrêtons de demander aux enseignants d'être aussi divertissants qu'une émission de télévision. Il ne s'agit pas de remplacer à l'école l'effort par le plaisir, c'est absurde; il s'agit d'aider les élèves à prendre plaisir à l'effort, et ça, n'est pas du tout la même chose.» (André Comte-Sponville - 2018)

Je me suis souvent demandé pourquoi on admettait facilement que des sportif-ve-s ou des artistes arrivent au sommet de leur discipline en reconnaissant la somme d'efforts et de travail que cela représentait, mais qu'à l'école, tout devait être facile, présenté de manière ludique et si possible avec le moins d'effort et de travail possibles pour les élèves.

Tout est travail, effort. Rien n'est jamais acquis sans ces deux composantes, que ce soit une langue, une composition, une théorie, un laboratoire, un objet. Dans l'enseignement qualifiant où souvent on est plus rapidement confronté à la réalité, les élèves qui s'impliquent le savent bien: pour réaliser une pièce métallique, un meuble en bois, un circuit ou un programme informatique, un plat culinaire, une pâtisserie qui soient réussis, que d'effort et de travail! Et la sanction est immédiate avec le «non fonctionnement» du projet ou la recette ratée, si l'effort et l'attention n'ont pas été constants. Il en va de même pour l'acquisition des mathématiques, de la chimie, de la biologie, d'une langue étrangère...

L'enseignant-e n'est pas un animateur ou une animatrice de télévision, ou un DJ,

sans critiquer ces professions qui elles aussi demandent travail et effort.

Il est là pour apprendre à apprendre et donner le goût de l'effort et du travail bien fait. Et cela ne s'apprend pas sans une implication constante de l'enseignant-e et de l'exemple qu'il doit montrer. Si aujourd'hui, les moyens informatiques semblent induire un aspect ludique, leur utilisation de manière intelligente et avec un esprit critique affûté peut être un support intéressant. Mais il ne remplacera jamais la réflexion, le travail et la pédagogie formatrice qu'applique l'enseignant-e. Depuis toujours, le rôle fondamental de la transmission des savoirs, le goût de l'étude, la préhension des compétences cognitives sont du ressort des enseignant-e-s.

Oublier cela, c'est rendre la relation enseignant-e-enseigné-e insipide, dénuée de ce qui en fait la grandeur et ravalier la transmission à un jeu, ce qu'elle ne peut pas être.

«C'est toujours ce qui éclaire qui demeure dans l'ombre», écrivait Edgar Morin. L'enseignant est là pour éclairer l'élève en restant dans l'ombre, pas sous les feux, dans un spectacle stérile.

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!

Urgence d'éducation

ECOLO, MR et PS ont adopté la Déclaration de politique de la Fédération Wallonie-Bruxelles, la charte de gouvernement 2019 - 2024.

On peut y lire, entre autres, que «*les contenus scolaires et les compétences à acquérir intégreront le mieux possible les enjeux à venir: la lutte contre le réchauffement climatique et la préservation de la biodiversité, le défi des nouvelles technologies et du numérique, la nécessité d'une démocratie renouvelée, le développement socioéconomique, renforçant la participation des citoyens.*»

À charge pour chacun-e de retrouver, dans cette généreuse perspective, la couleur qui convient à sa sensibilité politique.

Mais il faudra davantage que cette phrase à consonance invocatoire pour nous convaincre de la réorientation effective du système d'enseignement.

Car enfin, de quoi parle-t-on? S'agit-il de modifier les objectifs de l'enseignement obligatoire, les socles de compétences des référentiels et des programmes de cours? De revoir la formation initiale et continue des enseignants et enseignantes pour y parvenir? D'ajouter quelques objectifs chiffrés, sur base d'indicateurs macro, au plan d'objectifs des établissements scolaires? De mobiliser des moyens nouveaux (inexistants) pour ces nouvelles priorités?

Nos politiques peinent à convaincre quand ils ou elles se payent de mots et que contraste la hauteur de vue avec la modicité des actes posés. Urgence, pourtant, il y a.

Pas seulement pour le climat, la biodiversité, les nouvelles technologies ou la situation socioéconomique. Il y a aussi, urgence d'éducation. Car comment relever ces défis si la prise de conscience fait défaut, si les comportements ne s'adaptent pas en cohérence avec celle-ci et si les compétences manquent pour y répondre correctement?

La nécessité d'agir vite dans le domaine de l'enseignement est compliquée par la nature de l'éducation, qui a pour caractère d'être un processus long, mais aussi, par la place centrale qu'y occupe le savoir. L'enseignement ne souffre-t-il pas, en effet, du même mal que la science, dans cette société de divertissement où le loisir émancipe si peu: celui d'être fort sollicité et si peu écouté?

Patrick Hullebroeck, directeur

Série

Euphoria

Bienvenue dans l'enfer de l'adolescence!

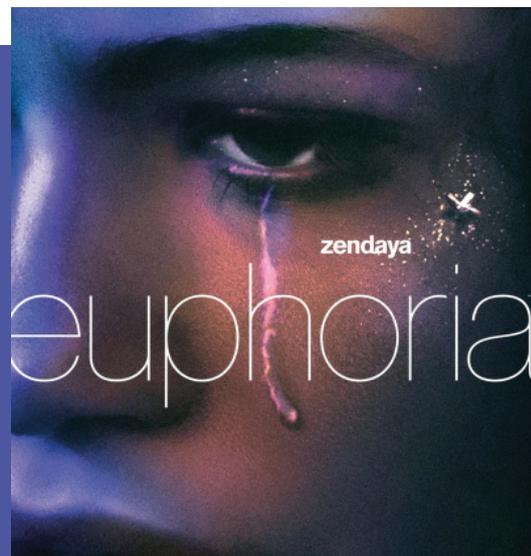
Euphoria, créée par Sam Levinson, offre une plongée fascinante dans le monde de l'adolescence aux États-Unis. La série retrace le parcours de Rue, jeune ado, fraîchement sortie de désintox. Sa rencontre avec Jules, jeune femme trans, va lui permettre de (re)donner de l'éclat à sa vie. Leur parcours mettra en évidence les limites de leur relation, entre l'amour et la dépendance affective.

Avec une brutalité rare, sans tabous ni morale, *Euphoria* met en scène les difficultés possibles de l'adolescence: sexualité exacerbée, violence, harcèlement, jeux d'influence, bodyshaming, masculinités toxiques, désespoir.

Les premiers épisodes de la série désarçonnent: proche du teen drama trash, bourrés de clichés et de sexe gratuit, la série bascule pourtant rapidement dans la psychologie de ses personnages pour offrir un panorama anxieux et déstabilisant de l'adolescence.

Véritable révélation, Zendaya, qui interprète le personnage de Rue, réussit le tour de force de proposer une prestation juste. Présentée comme un teen show, *Euphoria* s'adresse davantage à un public (jeune) adulte averti.

Captivant. À voir!

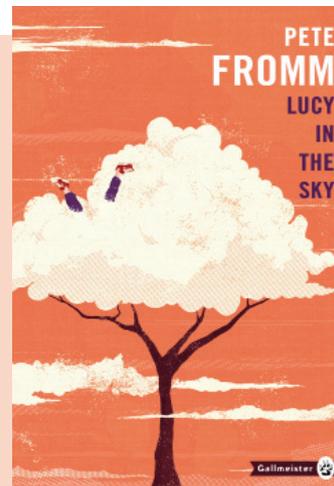


Littérature

Lucy in the sky - Pete Fromm

Lucy Diamond, 14 ans, jeune ado au look intrigant et au caractère bien trempé mène sa barque à Great Falls, dans un Montana perdu et ennuyant. Prise entre l'urgence de vivre et la crainte de devoir abandonner ses manières de garçon manqué, Lucy se cherche et joue avec l'amour. Grâce à son acolyte, Kenny, Lucy va vite découvrir les joies mais aussi les déboires de l'adolescence: le besoin de liberté mais aussi ses limites. À côté des désillusions de l'amour, du sexe et du désir de plaire, *Lucy in the sky* explore les liens familiaux, comment ils se serrent et se desserrent, parfois jusqu'à leur disparition totale. Jusqu'où peut tenir une famille désabusée, abandonnée par un père absent et qui impose littéralement de l'intérieur?

Véritable roman d'apprentissage, *Lucy in the sky* est un réel moment de plaisir littéraire. Souvent cynique, parfois comique, toujours touchante, cette quête initiatique douce-amère est un vrai délice.



Série

Unbelievable

Unbelievable, nouvelle série Netflix, aborde avec pertinence la question du viol et de ses séquelles. Basée sur l'histoire vraie de Marie Adler, jeune adolescente américaine accusée d'avoir menti au sujet de son viol, *Unbelievable* explore les traumatismes des agressions sexuelles et met à mal les clichés sur les victimes. Débutant avec l'histoire de la jeune Marie désarçonnée et terrorisée par d'incessants interrogatoires de police, la série bascule rapidement sur une enquête policière d'envergure. Le travail acharné et empathique des deux enquêtrices Karen Duvall et Grace Rasmussen, permettra de mettre en lumière les crimes d'un violeur en série sévissant dans le Colorado. Menée de mains de maîtres par un casting de taille (Toni Collette et Merritt Wever y sont brillantes), la série sonne juste et ne tombe jamais dans le voyeurisme. Grâce à son regard sur l'incompétence et les violences policières face aux victimes de viols mais aussi sur une justice parfois bancal, *Unbelievable* permet aux spectateurs et spectatrices une réelle prise de conscience autour de la prise en charge des victimes.



Littérature jeunesse

Ma semaine avec toi maman / papa, Marie Leymarie et Amélie Graux

Ma semaine avec toi maman / papa est un très bel album pour les tout petits qui aborde avec tendresse la question de la séparation et des gardes alternées. Les quelques pages du livre racontent la semaine d'un petit enfant avec papa, ses folies, son quotidien, puis le vendredi arrive, on se quitte, la tristesse mais aussi le bonheur de retrouver maman, sa douceur, ses folies aussi. . . Pour encore se quitter et avoir la joie de retrouver papa! Grâce à un schéma narratif très simple, *Ma semaine avec toi maman / papa* permet aux enfants d'aborder avec douceur l'alternance, la perte mais aussi l'assurance de se retrouver quoi qu'il arrive. Très joli!



Citation



Chiffres

Quel impact écologique pour le streaming?

On estime qu'un Anglais de 12-15 ans passe quotidiennement environ 4h devant du contenu vidéo en ligne (ce qui inclut les plateformes de streaming, mais aussi les jeux vidéo en ligne, les vidéos sur les réseaux sociaux, Twitch, Skype. . .). Aux États-Unis, cette consommation augmente et va jusqu'à 7 heures par jour pour les ados! Pourtant, 4 heures de vidéo de résolution moyenne équivalent à environ 4,5 tonnes d'émission de CO2 par an, soit environ 2 allers-retours Paris-New York, ou 25 000 km en voiture. Le numérique pollue plus que jamais!



Musique

Glaucue

Une nouvelle tornade musicale belge portée par cinq jeunes Namurois.

Avec des arrangements proches de *Son Lux* ou *Moderat* et un phrasé rappelant *Odezenne*, *Glaucue* oscille avec brio entre électro et hip hop, apportant un vent de fraîcheur au paysage musical belge.

Les titres de *Glaucue* tranchent par des textes forts qui abordent des thèmes tels que l'amour et la colère, la grandeur et la décadence, la haine et la soumission. Les mots sonnent justes, rechrachés sur une musique savamment orchestrée.

Au final, *Glaucue* propose une musique qui prend aux tripes, qui interroge. Le beau et le laid, l'harmonie et la violence s'y côtoient, imposant même chez l'auditeur-trice une sensation. . . glauque.

La Belgique reste bel et bien une mine d'or musicale. À suivre!



Santé

Qu'est-ce que la maladie de Nash?

La maladie de Nash (NonAlcoholic SteatoHepatitis), également appelée maladie du «foie gras» non-alcoolique ou encore maladie du soda, est une maladie chronique et silencieuse caractérisée par une accumulation de graisse dans le foie qui peut affecter les cellules hépatiques et provoquer une inflammation et des lésions du foie chez le patient. A terme, des cicatrices dans le foie (fibroses) peuvent se créer et conduire à une cirrhose ou un cancer du foie.

La maladie de Nash est une maladie moderne et grandement liée à notre (sur)consommation de graisses/sucres conjuguée à une plus grande sédentarité. On estime que les enfants seraient les premières victimes de la maladie de Nash (entre 10 et 15% des enfants en seraient atteints), résultat de la malbouffe, d'une consommation excessive de sodas et de fructose, de plus en plus présents dans l'alimentation des petits.

Source: www.the-nash-education-program.com



Internet

www.hpvinfos.be

Le HPV fait des ravages. En Belgique, chaque année, les HPV causent environ 1000 cancers (de l'anus, de la verge ou encore la gorge), dont 700 du col de l'utérus.

Hpvinfos.be est un nouveau site dédié à l'information

et la sensibilisation autour du papillomavirus et à ses effets sur la santé, avec pour leitmotiv «Comment protéger ses enfants contre les cancers évitables?», ce site est principalement orienté vers les parents. Qu'est-ce que le HPV, quelles sont ses conséquences, comment s'en préserver, comment fonctionnent la vaccination et le dépistage? Le site permet d'obtenir une information de qualité pour toutes et tous. Rappelons que le dépistage et la vaccination sont essentiels dans le cadre de la prévention du cancer du col de l'utérus.



Encadrement pédagogique, espace, matériel :



Quand les universités organisent la sélection des étudiant-e-s dans les premières années du système universitaire.

Recours du SeGEC à la Cour constitutionnelle: la guerre à tout prix

Le SeGEC¹ n'a pas obtenu gain de cause par la voie politique, alors il s'attaque aux tribunaux. Mais à quel prix?

Le contexte

Le 27 avril 2019, à un mois des élections, le Secrétariat général de l'enseignement catholique (SeGEC), lançait une campagne pour le refinancement du réseau libre à hauteur de celui de l'enseignement officiel. Cette exigence d'égalité de traitement entre les deux systèmes scolaires fait clairement suite à une décision du parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles datant de février 2019, de transférer le rôle de pouvoir organisateur de la Communauté française à une OIP intitulée Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) et d'octroyer à ce réseau WBE, un refinancement de 20 millions d'euros. Ce transfert est une opération politique majeure. Elle concerne près de 200.000 élèves et étudiant-e-s, près de 20.000 membres du personnel et plus de 300 institutions (écoles maternelles et primaires, enseignement secondaire ordinaire et spécialisé, Hautes Écoles, écoles supérieures artistiques, Centres Techniques Avancés, etc.).

La réussite de la réorganisation de l'enseignement organisé par la Communauté française est subordonnée au fait que les moyens humains, matériels et financiers soient disponibles en temps et heure au moment où ils seront nécessaires. En ce qui concerne les personnels, administratifs, mais aussi enseignants, cela suppose des questions complexes de volume, de répartition, d'attribution, de compétences, de formation et de statut. De même, en ce qui concerne les moyens et les infrastructures, tant de l'administration chargée de gérer le nouveau pouvoir organisateur, que sur le plan des infrastructures scolaires, dont on se plaît souvent à répéter qu'elles sont insuffisantes, vétustes et inadaptées, cela suppose une restructuration de très grande ampleur. Ne le cachons pas, la réorganisation ne sera pas chose simple.

Pour cette raison, le législateur a été prudent de décider de déroger jusqu'en 2038 à l'application des accords de la Saint-Boniface qui datent de 2003 afin de donner les meilleures chances de réussite à la réorganisation.

Compte tenu de l'importance de la réorganisation et des implications qu'elle a sur tout le pilotage du système scolaire, le décret a été voté à la majorité spéciale requise grâce aux votes du PS, du cdH et de Défi, en bénéficiant de l'abstention du MR et d'ECOLO.

Pérenniser les moyens existants

L'adoption de ce décret spécial relatif à la création de l'OIP chargée d'organiser l'enseignement de la Communauté française, si elle pouvait susciter certaines réticences du côté de l'enseignement officiel, avait du moins pour mérite de pacifier la question scolaire. Mais c'était sans compter avec la compétition entre les réseaux qui, une fois encore, voit un accord politique largement supporté par l'ensemble de la représentation parlementaire, débordé par une action en justice du SeGEC.

Celui-ci a, en effet, décidé il y a peu d'attaquer le financement de WBE prévu par le décret en posant la question de la constitutionnalité de cette dérogation auprès de la Cour constitutionnelle, au nom du principe d'égalité.

Les moyens de justice qui seront choisis par l'action du SeGEC auprès de la Cour constitutionnelle ne sont pas encore connus, mais, à tout le moins, ce recours pose directement la question de savoir si les moyens financiers de WBE définis dans le décret sont suffisamment assurés par le cadre légal actuel.



Coup de crayon sur l'actu

À côté de son travail de psychologue, **Lola Parrot** a décidé de se façonner une autre vie. Son parcours bouillonne de projets. Créatrice multiforme, elle brode, peint, illustre, touche à la BD et à la sérigraphie.



Des garanties légales suffisantes pour l'avenir?

Plus largement, cette action en justice du Secrétariat général de l'enseignement catholique pose la question de savoir si la forme juridique, le mode d'organisation et les moyens qui ont été définis par décret pour le réseau WBE, sont suffisants pour garantir que, de manière pérenne, WBE conserve son caractère public, qu'il exerce les obligations légales et les missions de l'enseignement jusqu'ici organisé par la Communauté française, en particulier en matière de neutralité et de libre-choix, et enfin, que son financement soit assuré.

Quelques aspects donnent des motifs d'inquiétude que le recours du SeGEC ravive. Il est clair que le transfert de compétence de la Communauté française vers l'OIP WBE obéit à une double volonté, dont il est encore prématuré d'évaluer si elle aura un réel impact positif.

- Il s'agit, tout d'abord, de simplifier l'organisation, dans une structure moins centralisée, où l'échelon zonal est privilégié. Aurait-il fallu aller plus loin, en déléguant davantage de responsabilités à l'échelon de l'établissement scolaire, notamment au niveau du recrutement, plutôt qu'au niveau zonal, afin d'augmenter l'autonomie et la responsabilité des équipes éducatives dans la réalisation de leur mission?
- D'autre part, la réorganisation privilégie clairement une logique de participation des acteurs et actrices du réseau (représentation des catégories, des parents, des élèves au sein du Conseil), limitant la politisation du Conseil WBE, - aucun·e élu·e politique ne s'y trouvant présent·e directement -, tout en maintenant un lien avec les équilibres politiques parlementaires, à travers la désignation de six administrateurs·trices (sur les 18) par le Parlement de la Communauté française, selon la clé D'Hondt.

D'une manière générale, le gouvernement de la Communauté française perd son pouvoir de décision directe sur l'organisation de l'enseignement officiel, chargé d'assurer le libre-choix en offrant un enseignement neutre, partout où le besoin s'en fait sentir. C'est seulement dans la définition du Contrat de gestion et dans le pouvoir de contrôle a posteriori que s'exercera l'autorité publique.

Qu'advient-il si l'OIP décide de redéployer son offre d'enseignement, pour des raisons d'efficacité économique par exemple, de telle sorte qu'elle négligerait



certaines de ses obligations? La question ne se pose-t-elle pas pour tous les services publics (SNCB, Poste, RTBF, Musées fédéraux...) qui, sous une forme ou une autre, se retrouvent corsetés dans un contrat de gestion qui les empêche de mener pleinement leur mission de service public?

Caractéristique est, à cet égard, le fait que WBE pourra modifier tout texte légal (décret, arrêté, circulaire résultant d'un débat public et contradictoire au Parlement) qui porte sur un aspect du pouvoir organisateur propre de la Communauté française, par une simple décision de gestion de son Conseil d'administration (art.2). Une décision politique devient de la sorte un acte de gestion ou d'administration. De même, la capacité de WBE de constituer d'autres personnes morales ou de prendre des participations en capital, pour peu, il est vrai, qu'elles soient «utiles à l'exercice de ses missions de pouvoir organisateur» (art.2), n'expose-t-elle pas à un risque de perte de contrôle sur la gestion de WBE et à une certaine opacité de ses structures de fonctionnement?

Le recours du SeGEC à la Cour constitutionnelle rappelle à tou-te-s celles et ceux qui aimeraient pouvoir l'oublier, que la politique de l'enseignement est une guerre sans fin pour la conquête des esprits qui suppose une vigilance de tous les instants. Le nouvel organisme Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) reprend entièrement les compétences et les obligations qui étaient celles de la Communauté française. À ce titre, Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) est un organe de service public

soumis à de nombreuses obligations qui rendent sa mission spécifique et totalement distincte d'un enseignement privé à visées confessionnelles et destiné par sa nature à la communauté chrétienne que défend le SeGEC. Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) doit assurer la continuité du service, garantir une offre suffisamment large et bien répartie sur tout le territoire de la Communauté française, en Wallonie comme à Bruxelles, accueillir tous les enfants, quelles que soient les convictions philosophiques des parents et assurer le libre-choix par un enseignement neutre.

Le Bureau exécutif de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, asbl

1. Secrétariat général de l'enseignement catholique.

Mise en route des plans de pilotage

Les écoles mettent en œuvre progressivement les plans de pilotage et les contrats d'objectifs. Focus sur le travail collaboratif des équipes éducatives et sur les enjeux d'amélioration de notre système scolaire.

Le nouveau gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles s'est formé et a présenté sa déclaration de politique communautaire à peine quelques jours après la rentrée scolaire. Rendez-vous dans le prochain numéro pour vous proposer une analyse de la déclaration!

Pour cette rentrée scolaire, nous nous sommes penchés sur une des réformes phares du Pacte pour un Enseignement d'excellence: les plans de pilotage des écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce nouveau modèle de gouvernance a pour mission de favoriser l'implication de tou-te-s les acteurs et actrices de l'école - pouvoirs organisateurs, directions, équipes pédagogiques, parents et élèves - afin d'améliorer notre système scolaire vers plus d'équité, d'efficacité et d'efficience. Pour ce faire, chaque école devra réaliser son plan de pilotage, soit une feuille de route élaborée de manière collective et qui décrit les actions concrètes à mettre en place pour tendre vers des objectifs généraux d'amélioration du système scolaire fixés par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles¹.

Ceux-ci visent à:

- améliorer significativement les savoirs et compétences des élèves;
- augmenter la part des jeunes diplômés du secondaire;
- réduire les différences entre les résultats des élèves les plus favorisés et ceux des élèves les moins favorisés d'un point de vue socio-économique;
- réduire progressivement le redoublement et le décrochage;
- réduire les changements d'école au sein du tronc commun;
- augmenter progressivement l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'Enseignement Ordinaire;

- accroître les indices de bien-être à l'école et d'amélioration du climat scolaire.

Actuellement, un tiers des écoles a déjà réalisé son plan de pilotage, un autre tiers s'y attèle depuis septembre et un dernier tiers se lancera l'an prochain. Il est donc bien trop tôt pour mesurer les avancées au sein des écoles engagées dans le processus. Néanmoins, ce texte d'actualité de rentrée a le mérite de présenter les grandes lignes de la réforme et les impressions à chaud émanant du terrain.

Le premier article fait le tour des enjeux liés à ces nouveaux dispositifs de pilotage. Il s'agit d'une contribution coécrite du professeur Alain Eraly (ULB), président du Groupe de Travail qui a conçu les plans de pilotage et de Marie Goransson, professeure à l'ULB.

Le 2^e article est une interview de Pierre Waaub, enseignant et militant du mouvement ChanGements pour l'égalité. Il attire notre attention sur l'importance du rôle de pivot des directions d'établissements dans l'élaboration des plans de pilotage et sur leurs capacités à réellement partager le leadership avec les équipes éducatives.

Le dernier article donne la parole à deux directions d'écoles de la Ville de Bruxelles, qui nous expliqueront comment elles ont travaillé pour mettre en place le plan de pilotage dans leurs établissements respectifs.

1. Décret 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.

Alain Eraly et Marie Goransson, professeurs à l'Université libre de Bruxelles

Les plans de pilotage: un défi et une opportunité pour les écoles

Les plans de pilotage sont au cœur de la nouvelle gouvernance des établissements scolaires, pilier essentiel du Pacte pour un Enseignement d'excellence.

Présentation de ce volet de la réforme et des enjeux que ce dispositif fait émerger.

Le contexte

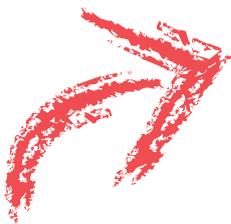
Depuis trois ans, la Belgique francophone s'est lancée dans un ensemble ambitieux de réformes de son système scolaire. Cet ensemble, baptisé «Pacte pour un Enseignement d'excellence», porte sur des dimensions aussi diverses que les apprentissages et les programmes, la transition numérique, l'enseignement qualifiant, l'enseignement maternel, la formation des enseignant-e-s, la revalorisation de la fonction de direction, la lutte contre l'échec et le décrochage ou encore la place de la culture dans les cursus. La première de ces réformes, celle qui, en quelque mesure, conditionne toutes les autres, concerne le pilotage du système scolaire, en particulier la mise en place d'un contrat d'objectifs avec chaque établissement. Ce faisant, c'est la gouvernance de chaque établissement qui est profondément transformée.

Ce dispositif de gouvernance constitue une réponse nécessaire à une situation préoccupante que connaît l'enseignement francophone en Belgique. En effet, une série convergente de statistiques démontre une performance très médiocre de notre enseignement au regard des pays de l'OCDE, mais aussi au regard de la Flandre. Ces performances se comprennent en termes d'apprentissage, mais aussi en termes de reproduction des inégalités socio-économiques, d'inclusion des élèves à besoins spécifiques ou encore en termes de décrochage et de redoublement. La répétition des enquêtes PISA, largement relayées par les médias, vient renforcer ce constat. Et si certains experts et acteurs de terrain soulignent les limites et biais méthodologiques et idéologiques de ces enquêtes, il n'empêche qu'un sentiment de profond malaise s'est installé dans la classe politique et l'opinion publique. Et cela d'autant

plus qu'à l'impact des comparaisons dans l'espace (avec la Flandre et les pays de l'OCDE) s'ajoute l'évidence des comparaisons dans le temps: ni les enquêtes PISA, ni les enquêtes externes réalisées par la Fédération Wallonie-Bruxelles n'ont montré une amélioration sensible de la situation dans le temps. Rien n'indique que la Belgique francophone soit en train de combler son retard. Pour finir, cette nécessité tourne à l'urgence lorsqu'on confronte la performance médiocre de l'enseignement francophone à son coût, proportionnellement l'un des plus élevés des pays de l'OCDE, aux enjeux grandissants de compétences et d'emploi dans une Belgique francophone en voie de paupérisation, mais surtout à l'impossibilité politique et budgétaire de répondre aux problèmes par un simple accroissement des moyens alloués aux écoles (réduction du nombre d'élèves par classe, formation continue, etc.) sans toucher à la logique du système de gouvernance.

La description du dispositif

En quoi consiste le nouveau système de pilotage du système scolaire? Concrètement, les pouvoirs publics fixent des objectifs généraux en termes: a) de renforcement des apprentissages; b) de réduction des inégalités socio-économiques; c) de réduction du redoublement et du décrochage; d) d'inclusion des élèves à besoins spécifiques; e) de climat scolaire. Et chaque établissement doit s'engager dans une démarche d'auto-diagnostic débouchant sur la fixation d'objectifs concrets, quantitatifs et qualitatifs, à 3 et 6 ans, et sur la spécification des stratégies que l'établissement se propose de mettre en œuvre pour atteindre ces objectifs. Ce document, baptisé «plan de pilotage», fait l'objet d'une contrac-



Alain Eraly est professeur à l'Université libre de Bruxelles où il enseigne la sociologie des organisations et la gestion du changement. Il a présidé le Groupe de Travail qui a conçu les plans de pilotage.

Marie Goransson est professeure à l'Université libre de Bruxelles où elle enseigne la gestion publique et la gestion des ressources humaines. Avec Alain Eraly, elle a conçu la formation inter-réseaux aux plans de pilotage à destination des directions d'établissements scolaires.



«De l'adhésion des différents acteurs dépendra notamment le succès de la réforme.»

tualisation avec un représentant de l'autorité publique appelé «délégué aux contrats d'objectifs». Tous les 3 ans, ledit délégué se rend sur place, il rencontre la direction et le pouvoir organisateur, il examine l'ensemble des indicateurs disponibles et des stratégies mises en œuvre, il interroge les équipes pédagogiques, les parents et, dans l'enseignement secondaire, les représentant·e·s des élèves afin d'évaluer les progrès effectivement réalisés par l'établissement. Les enseignant·e·s, et dans une certaine mesure les représentant·e·s des parents et les représentant·e·s des élèves, sont associé·e·s à la réalisation du diagnostic, la fixation des objectifs, la conception du plan de pilotage aussi bien qu'à l'évaluation des résultats. Des notions comme «contrat», «responsabilité», «objectifs», «indicateurs», «pratiques collaboratives» et «leadership partagé» sont au cœur de la démarche. Le dispositif s'accompagne d'une série de mesures destinées à renforcer l'autonomie de l'établissement: simplification des procédures, renforcement du rôle des directions, disparition des inspecteurs et inspectrices dans les classes.

L'ensemble des établissements sera inscrit dans le nouveau dispositif en l'espace de trois années successives. La première

vague des directions a donc été formée de janvier à mai 2018 pour initier l'élaboration de leur plan dès septembre 2018. Et c'est en avril 2019 que les plans ont été soumis à l'approbation des délégué·e·s aux contrats d'objectifs, lesquelles ont remis leurs conclusions en août 2019 afin que les plans, devenus contrats, puissent être mis en œuvre dès cette rentrée. La deuxième vague des directions a été formée entre janvier et mai 2019 et se lance à son tour dans l'élaboration des plans de pilotage, lesquels seront mis en œuvre en septembre 2020 tandis que la troisième vague de plans seront approuvés et exécutés en 2021.

Un tel changement, on le comprend, ne promet pas seulement de transformer la gestion administrative des écoles, il vise à redéfinir l'autorité du directeur ou de la directrice, les dynamiques pédagogiques et la nature de la relation entre directions et pouvoirs organisateurs. Il suppose de clarifier les rôles respectifs du politique, de l'administration, des fédérations de pouvoirs organisateurs et des établissements. En particulier, une partie de l'administration va faire l'objet d'une décentralisation substantielle en neuf «zones», chacune chapeautée par un directeur de zone, afin de se rapprocher des établissements.

«Une série convergente de statistiques démontre une performance très médiocre de notre enseignement au regard des pays de l'OCDE, mais aussi au regard de la Flandre.»



Alain Eraly.



Marie Goransson.

Les enjeux soulevés par le nouveau dispositif

De l'adhésion des différents acteurs dépendra notamment le succès de la réforme. Plus particulièrement ce sont avant tout les directions qui doivent légitimer le nouveau dispositif puisqu'elles sont à la manœuvre pour lancer la phase d'élaboration des plans de pilotage et créer une nouvelle dynamique collaborative au sein des équipes pédagogiques et éducatives. C'est pourquoi des formations inter-réseaux ont été organisées dès janvier 2018 afin d'informer et de préparer les directions faisant partie de la première vague. Il s'agissait avant tout de donner du sens au nouveau dispositif de gouvernance des écoles. Celui-ci vise le renforcement des apprentissages, la réduction des inégalités socio-économiques, la réduction du redoublement et du décrochage, l'amélioration de l'inclusion des élèves à besoins spécifiques et du climat scolaire. Pris dans leur ensemble, ces objectifs dessinent une définition acceptable et raisonnée du bien commun dans le champ éducatif.

Loin d'initier une «managérialisation» de l'enseignement, le dispositif se fonde sur des valeurs typiques de nos démocraties comme la transparence, la responsabilité, l'autonomie, la reconnaissance et la réflexivité, toutes valeurs essentielles dans le champ de l'éducation. Les directions se sont montrées très sensibles à cette dimension de valeurs comme aussi à la dynamique collective que les plans de pilotage vise à insuffler. Désormais, ce sont en effet les pratiques collaboratives et le leadership partagé qui doivent présider à

la gouvernance des établissements scolaires. Les pratiques d'autodiagnostic, de fixation d'objectifs et de définition des stratégies doivent mobiliser l'ensemble des équipes enseignantes et ces équipes, aussi bien que les parents et les représentant-e-s d'élèves, sont impliqué-e-s dans l'évaluation globale des écoles tous les trois ans.

Enfin, il importe de souligner le travail énorme qui s'est opéré au sein de l'administration centrale afin de concrétiser le nouveau dispositif de gouvernance des écoles. De fait, la mise en place du dispositif a exigé une charge considérable de conception et de négociation (gouvernement, parlement, relations collectives), un important travail administratif et légistique, mais aussi un vaste processus d'organisation à mesure que les pièces du nouveau puzzle se mettaient en place. En particulier, la création de deux nouvelles fonctions, celles de délégué-e-s aux contrats d'objectifs et de directeurs ou directrices de zone, représente une étape importante. Il s'agit d'offrir aux écoles des interlocuteurs et interlocutrices expérimenté-e-s, animé-e-s par le souci de faire progresser le système scolaire francophone dans des conditions de bienveillance, de reconnaissance et d'autonomie des établissements. Pour ce faire, un processus rigoureux de sélection a été mis sur pied, suivi d'une formation approfondie des nouveaux acteurs et actrices. Ces dernier-e-s n'auront pas seulement pour mission de soutenir les écoles dans leur développement, mais aussi de se mettre à l'écoute des difficultés du terrain pour relayer l'information vers l'autorité centrale et éclairer la décision politique.

Tout miser sur le travail collaboratif

Nous avons rencontré Pierre Waaub, enseignant et militant du CGé. Il nous livre la vision critique et politique du ChanGements pour l'égalité, mouvement d'Éducation permanente dont l'objet social est de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans une perspective d'égalité et de démocratie.

Éduquer: Comment voyez-vous cette réforme du pilotage des écoles au ChanGements pour l'égalité?

Pierre Waaub: Ce qui est intéressant dans la réforme du pilotage, c'est qu'on passe radicalement d'une manière de piloter les écoles, à une autre. Jusqu'ici, on a fonctionné avec un pouvoir régulateur qui essaie de dire ce qu'il y a lieu de faire dans chaque établissement et qui prescrit des recettes, en précisant ce qu'on doit faire et ce qu'on ne peut pas faire. Selon moi, de cette manière, on a longtemps rendu les enseignants impuissants. Je dirais même qu'on a été jusqu'à les déprofessionnaliser en ne les considérant pas comme étant compétents pour surmonter les difficultés qui se présentent à eux, pour savoir ce qu'il faut faire avec les élèves qu'ils ont, dans l'école où ils travaillent. Avec le pilotage, la volonté du législateur, c'est de rendre de l'autonomie au niveau des établissements et donc, selon moi de redonner du pouvoir aux enseignants dans le sens où le législateur se contente de fixer des objectifs d'amélioration qui visent à lutter contre les inégalités et/ou améliorer les apprentissages mais, à charge pour les équipes pédagogiques de définir ce qu'elles vont mettre en place pour y parvenir. Le grand changement est bien là: dans la possibilité pour les enseignants de mettre en œuvre des stratégies qu'ils jugent adaptées à leur situation et de pouvoir les amplifier ou les modifier ensuite. On se donne enfin les moyens de voir si on va dans la bonne direction ou pas.

Éduquer: Qu'est-ce qui pourrait venir compromettre la mise en place de ces plans de pilotage dans les établissements et l'amélioration de notre système scolaire?

P. W.: Il faut que cette autonomie aille aux équipes pédagogiques. Quand on regarde comment sont gérés les établissements aujourd'hui, c'est encore très hiérarchique. Si les directions et les pouvoirs organisateurs ne comprennent pas qu'ils doivent inclure les enseignants et les éducateurs dans la définition des stratégies, le risque c'est d'encore accentuer ce côté vertical. Et de fait, on

ne sera pas donné les moyens de faire changer les pratiques. Les retours que l'on a pour le moment du terrain, sont plutôt positifs. Dans la majorité des cas, il semble que les équipes éducatives soient associées et mobilisées autour des plans de pilotage. Pour certains enseignants, cela redonne même du sens à leur métier, pour d'autres non.

Éduquer: Qu'avez pu identifier comme difficultés ou blocages au moment de l'élaboration des plans de pilotage?

P. W.: Les difficultés ou blocages sont essentiellement liés à cette question: où se trouve le leadership pédagogique dans un établissement? Il est clair que le directeur, le préfet ou le chef d'établissement en est le garant. Mais, pour espérer un bon plan de pilotage, il faut voir si le leadership est distribué ou s'il est partagé. Dans le leadership distribué, le risque reste que le directeur, avec son PO, définisse les objectifs et se contente de consulter son équipe pédagogique, sans rien déléguer. On reste alors dans des injonctions verticales. En revanche, dans le leadership partagé, on reconnaît aux enseignants des compétences diverses. On a tous les avantages d'une équipe, on s'appuie les uns sur les autres et chacun se mobilise autour des objectifs que l'équipe s'est donnés. Les contrats d'objectifs qui émaneront de ces équipes collaboratives au leadership partagé, auront plus de sens puisqu'ils auront été fixés tous ensemble.

Éduquer: Comment les enseignant·e·s vivent cette nouvelle mission d'élaboration d'objectifs communs à leur établissement?

P. W.: Les enseignants sont mis à contribution sur quelque chose de nouveau, c'est-à-dire: s'occuper de définir ensemble des stratégies pour l'établissement. Jusqu'ici, ils les subissaient mais aujourd'hui, ils doivent s'en emparer. A priori, c'est plutôt apparu comme du travail en plus. Mais il y a une espèce de tension car plus on prendra de temps pour définir des stratégies et réfléchir sur les pratiques, mieux on pourra impliquer l'équipe. Mais de fait, tout le temps que les équipes passent

«Délégué aux contrats d'objectifs, c'est une nouvelle fonction qui doit s'inventer une culture professionnelle et qui doit fonctionner avec une déontologie et avec des objectifs nouveaux.»

à travailler sur les plans de pilotage, elles ne le passent pas à s'occuper des élèves et à travailler avec eux. Un des enjeux, c'est comment organiser cette concertation avec l'équipe éducative pour que ça ne prenne pas trop de temps et pour que cela soit suffisamment représentatif. Et de fait, il y a des modèles à inventer, parce que ça n'existait pas jusqu'ici dans la plupart des écoles.

Éduquer: Quels sont les difficultés et les pièges que les équipes pédagogiques ont pu rencontrer dans les écoles?

P. W.: Pour l'instant, la plupart des écoles lancées dans la procédure ont des comités de pilotage, dans lesquels il y a des enseignants qui sont les représentants de l'équipe pédagogique et qui débattent de ce qu'il y a lieu d'écrire dans les plans de pilotage. Tout l'enjeu réside dans comment ces représentants restent des représentants. C'est un véritable exercice de démocratie scolaire. Là où ça ne marche pas, c'est quand le comité de pilotage est constitué des enseignants plutôt «proches» du directeur et qu'ils sont valorisés avec du temps de travail et se retrouvent redevables du directeur. C'est un piège possible du système car dans ce cas, tout ce qui peut venir de l'équipe éducative ne remonte pas. Le problème c'est que le décret ne prescrit rien. Il faut inventer ses propres pratiques. C'est toujours la même chose, soit on cadre tout et on exclut l'autonomie, soit on laisse l'autonomie, mais alors on veille à ce que l'esprit soit là et que les suggestions des enseignants remontent bien jusqu'au comité de pilotage et soient intégrées aux plans.

Éduquer: Est-ce que cela signifie qu'on pourrait avoir des plans de pilotages qui aillent à l'encontre de l'objectif de la réforme et du coup, des enseignant-e-s?

P. W.: Théoriquement, un plan de pilotage qui serait mal négocié avec l'équipe éducative devrait être rejeté par le délégué aux contrats d'objectifs (autrement dit, la personne qui représente le pouvoir régulateur). En principe, c'est une des dérives auxquelles ces délégués seront attentifs. Il faut aussi avoir à l'esprit que «délégué aux contrats d'objectifs», c'est une nouvelle fonction qui doit s'inventer une culture professionnelle et qui doit fonctionner avec une déontologie et avec des objectifs nouveaux. Par ailleurs, les DCO ce sont des anciens directeurs ou inspecteurs, qui doivent eux-mêmes changer de réflexes professionnels. Ils doivent s'investir d'une nouvelle mission.



Ceci étant, il semble que la formation qui leur est donnée est assez bien faite mais est-ce que tous parviendront à changer de culture professionnelle, ça, je ne sais pas. Il y a là aussi un enjeu très important.

Éduquer: Comment va s'organiser le travail collaboratif dans les écoles et comment va-t-on l'évaluer dans le temps?

P. W.: Il ne s'agit pas seulement, pour les équipes pédagogiques, de négocier un contrat d'objectifs, il faut aussi faire en sorte qu'il soit mis en œuvre. Pour cela, les enseignants devront davantage travailler en équipe et donc, moins de manière individuelle. C'est un changement de culture professionnelle important pour les enseignants aussi.

Le travail collaboratif leur a été imposé via le décret relatif à une nouvelle organisation du travail, qui a été avalisé dans la foulée du Pacte d'excellence. Les équipes doivent organiser 60 périodes obligatoires de travail collaboratif. Cette obligation était nécessaire pour parvenir à impulser un changement et espérer que cela se généralise. Tout l'enjeu est de savoir à quoi elles vont réellement servir? Si ce sont les directions qui décident des contenus discutés et pas les équipes, ce n'est pas du travail collaboratif à proprement parler mais une mise à disposition du personnel enseignant auprès du directeur.

Éduquer: comment faire en sorte que cela n'arrive pas et que les enseignant-e-s aient réellement plus d'autonomie?

P. W.: Le décret précise bien que ces

heures doivent être consacrées à la fois, aux réunions d'équipes organisées par la direction et à la fois, au travail collaboratif dont les enseignants décident entre eux du contenu. Le décret ne dit rien sur la proportion entre l'un et l'autre, ce qui est compréhensible. Par moments, des réunions d'équipe s'imposent dans la vie d'une école et dans d'autres temps, ce sont les projets qui rassemblent. Mais on constate sur le terrain que c'est devenu un enjeu important dans chaque établissement: que les réunions d'équipe ne prennent pas trop de place. Les directions auront aussi un travail de remise en question à faire autour de leur culture professionnelle: apprendre à plutôt déléguer que contrôler l'équipe, s'appuyer sur les compétences de ses enseignants et renforcer chacun dans sa capacité d'agir. Pour certaines, cela fonctionne déjà comme ça depuis longtemps, pour d'autres pas du tout.

Éduquer: Quelles inquiétudes avez-vous quant à la réussite de cette réforme sensée améliorer les performances de notre enseignement et lutter contre la reproduction des inégalités socio-économiques?

P. W.: Une de mes inquiétudes au sujet de la réforme, c'est que l'on reste fortement centré sur les forces et faiblesses de chaque école comme si chaque école était indépendante des autres. Or, dans la réalité de ce qu'on appelle le «quasi-marché scolaire», les difficultés qui sont créées dans une école peuvent être créées par la politique qui est menée dans une autre école. Une école qui, déjà dans le fondamental, décourage certains de ses élèves à continuer leur cursus et les envoie dans une autre école plutôt que de prendre en charge leurs difficultés, fait qu'il y a concentration des difficultés dans un même établissement. Selon moi, un des points faibles du pilotage, c'est que cette possibilité pour les écoles de se rencontrer sur ces questions-là n'existe pour l'instant que de manière théorique.

Dans l'Avis n°3 du Pacte pour un Enseignement d'excellence, la feuille de route du Pacte, il est prévu que des directeurs de zones (DZ) créent des plateformes locales de concertation entre les établissements d'une même zone, afin de débattre des difficultés créées notamment au sujet des inscriptions, du phénomène de relégation... Pour le moment, cela n'existe pas encore puisque les directeurs de zone n'ont pas six mois d'existence. Mais il faudra veiller à ce que ces discussions aient lieu et que les DZ convoquent les établissements à se

rencontrer et idéalement, que ces entrevues produisent des effets. Dans les faits, le pouvoir des directeurs de zone est d'imposer cette concertation mais pas de prendre des mesures. Cependant, il existe une possibilité d'agir. Ce n'est pas pour tout de suite puisqu'il faut d'abord voir ce que donnent les plans de pilotage mais, dans le décret Pilotage, le Pouvoir Régulateur se réserve le droit de fixer des objectifs particuliers. Si l'on constate des blocages dus à certaines politiques menées dans certains établissements, le gouvernement pourrait décider de fixer, via le Pouvoir Régulateur, des objectifs particuliers dans certaines zones. Il serait par exemple possible d'imposer à certaines écoles de conserver les élèves dans l'école malgré leurs difficultés scolaires. Mais cela dépend du type de Pouvoir Régulateur qu'on aura et de sa volonté de le faire ou pas et de sa capacité aussi, à faire pression sur les réseaux et sur les établissements afin de mener des politiques concrètes allant dans ce sens-là.

Éduquer: La Déclaration de politique communautaire prévoit de revoir le décret inscription. Qu'espérez-vous au CGé en termes de réduction des inégalités?

P. W.: Pour le moment, en termes de régulation des inscriptions, on échoue à faire en sorte qu'il y ait plus d'unicité sociale dans les écoles. La concurrence continue à jouer entre les établissements et tant qu'il y en aura, et tant que ce seront toujours les mêmes établissements qui doivent gérer l'essentiel des difficultés, cela ne fonctionnera pas. On aura beau essayer de mettre en place des stratégies dans les établissements en difficulté, ils resteront toujours plus en difficulté que les autres.

Il y a vraiment quelque chose à faire au niveau de la régulation des inscriptions mais, c'est très compliqué dans un système où on a des réseaux, des résistances des parents aussi et une situation de départ qui est problématique. En effet, on ne peut pas dire aujourd'hui que tous les établissements se valent et en tant que parent, il est logique qu'on essaie d'en éviter certains. Ce qu'on peut espérer de ce Pacte, à la fois par la mise en place des plans de pilotage et par le tronc commun, c'est qu'on arrive peu à peu, à faire en sorte qu'il y ait moins d'écart entre les établissements.

Plan de pilotage: quelques retours du terrain

Encouragés par leur PO, deux établissements de la Ville de Bruxelles, l'Athénée Adolphe Max et le lycée Henriette Dachsbeck, ont décidé de se lancer en éclaireurs dans les «plans de pilotage». Ainsi, depuis 2017, les deux écoles planchent sur le sujet, pour une mise en place des premières actions en cette rentrée 2019. Impressions (non exhaustives)!

Si le gouvernement a défini une série d'objectifs d'amélioration du système éducatif, c'est bien aux équipes pédagogiques qu'il incombe d'établir le diagnostic de la situation de l'école, de définir des «objectifs spécifiques d'amélioration», de proposer des stratégies et de mettre en place les actions sur le terrain.

Convaincre les équipes

Premier obstacle pour les directions, emporter l'adhésion des enseignant.e.s, chevilles ouvrières des plans de pilotage. À l'Athénée Adolphe Max, l'accueil a été plutôt mitigé chez les profs. Selon la préfète, Pascale De Meue, «ici, cela n'a pas été très bien pris, il y a eu beaucoup de réticences au départ de la part des équipes. Elles ont vécu la mise en place du plan de pilotage comme la marque d'un manque de confiance envers le corps professoral, comme si on les tenait responsables de résultats dont tous les tenants et aboutissants ne tiennent pourtant pas que de l'école. Sans compter le fait que les enseignants ne voulaient pas être évalués sur base de chiffres». La préfète a donc organisé une journée de formation où «les profs ont pu s'exprimer». Pour elle, «il ne fallait pas rejeter leurs réactions. Heureusement, certains profs comprenaient et allaient plutôt dans le sens de se dire: de toutes façons, essayons de tirer le positif, on nous invite à un grand récapitulatif de tout ce qu'on a fait jusqu'à maintenant, on va voir ce qui ne va pas et proposer des changements, des améliorations, en se mettant des délais, en se fixant des objectifs plus clairs qu'avant, à moyen et long terme». C'est aussi ce qu'a expliqué à son équipe Michelle Tasiaux, préfète au lycée Henriette Dachsbeck, «il

fallait montrer qu'il y avait un intérêt à s'investir, sinon des décisions seraient prises à notre place, ce qui serait forcément déplaisant, parce que la vision de terrain c'est quand même l'équipe qui l'a». À l'issue de ces rencontres, sept enseignant.e.s se sont porté.e.s volontaires à l'Athénée Adolphe Max, pour développer le projet. Du côté de Dachsbeck, c'est la préfète, elle-même, qui a désigné une équipe hétéroclite, constituée de profs anciens et nouveaux, donnant cours dans les trois degrés.

Faire le bilan

Rappelons que pour évaluer la situation des écoles (forces et faiblesses), une série d'indicateurs sont fournis par l'administration, permettant aux établissements de se situer les uns par rapport aux autres, entre écoles de même type (général, technique, spécialisé...) et de même profil socio-économique. À Adolphe Max, «on a commencé par faire un état des lieux, avec des outils, un récapitulatif statistique qui reprend toutes les données de l'établissement, dont les résultats des élèves au CE1D, par exemple, qu'on a comparé avec ceux d'autres établissements. On est aussi parti du ressenti des profs, des parents, des élèves, via des questionnaires. On a eu beaucoup de retours des élèves puisqu'on a fait cela dans le cadre du cours de citoyenneté. On a obtenu moins de réponses des parents». À Dachsbeck, la salle informatique a été ouverte aux élèves et l'association de parents, très active, a pu donner voix au chapitre.

Dégager des thématiques de travail

Du côté d'Adolphe Max, trois objectifs ont été fixés: obtenir de meilleurs résultats au CE1D, un



plus grand taux d'obtention du CESS et aller vers une amélioration du bien-être et du vivre ensemble à l'école. Dans les deux écoles, concernant les actions concrètes, l'accent a été mis sur la lecture parce que, selon Pascale De Meue, «certains enfants qui arrivent à l'Athénée sont issus d'un milieu familial qui n'encourage pas forcément la lecture, où il n'y a pas forcément de bibliothèques.» Dans le même sens, Michelle Tasiaux explique, «il y a un problème de maîtrise de la langue française. Beaucoup d'enfants francophones sont vulnérables et ce ne sont pas des nouveaux arrivants. Ce sont des élèves qui maîtrisent le français dans la vie courante, mais qui n'ont pas suffisamment d'autonomie dès qu'on rentre dans des concepts plus abstraits, notamment le fait qu'un mot de vocabulaire puisse avoir plusieurs sens en fonction du contexte». En réponse à cela, à l'Athénée Adolphe Max, une campagne a été lancée «Jamais sans mon livre»: des tables ont été disposées dans le hall avec les ouvrages «coups de cœur» des profs. Un coin lecture avec des palettes a aussi été aménagé dans la cour. Du côté de Dachsbeck, un système à destination des élèves de 2^e et 4^e a été mis en place: sur les cinq heures de cours de français, deux heures de cours sont dédoublées de manière à ce que les professeurs puissent faire du dépassement avec les élèves plutôt à l'aise en français et de la remédiation avec les autres, cela en petits groupes. D'autres actions ont été mises en place. Par exemple, dans le cadre du bien-être, une heure par semaine est prévue dans les classes de 1^e à Adolphe Max pour que les

élèves se sentent davantage imprégnés de la culture de l'école et un petit-déjeuner est prévu le deuxième jour de la rentrée réunissant les parents et les élèves de 1^e afin de présenter l'école.

Là où le bât blesse

Ombre au tableau, les deux préfètes pointent du doigt la question des budgets alloués à la mise en place du plan, alors qu'il représente une charge de travail supplémentaire. Selon Pascale De Meue, «la mise en place du plan va être contraignante, pour moi, pour l'équipe, je vais devoir solliciter des groupes de travail, des réunions, intégrés dans les horaires de profs. Le problème, c'est qu'il n'y ait pas de budget, les profs grincent des dents. On a eu l'autorisation de proposer aux enseignants de ne pas donner cours pendant qu'ils rédigeaient le plan, mais beaucoup ne voulaient pas lâcher leurs élèves, cela leur semblait anti-pédagogique». Ces propos sont corroborés par Michelle Tasiaux qui explique qu'il n'y a pas non plus eu d'enveloppe, pas de détachements prévus en dehors des heures de cours, les profs ont donc dû travailler en dehors de leurs horaires. Par ailleurs, Pascale De Meue craint que les objectifs chiffrés ne soient une entrave à son libre-arbitre au moment des délibérations: «j'aimerais me sentir libre dans le fait de diriger ces délibérations sans avoir une épée de Damoclès au dessus de la tête, si on s'aperçoit que les résultats ne sont pas à la hauteur». Michelle Tasiaux, craint, elle aussi, des sanctions «si les objectifs ne sont pas atteints».

Valoriser ce qui est déjà fait?

Pourtant, chez les deux préfètes, plusieurs aspects positifs de la démarche sont évoqués. D'une part, Michelle Tasiaux explique que les équipes ont dû rechercher des mécanismes d'explication face aux problèmes que l'école rencontrait: «ce qu'on ne fait pas spontanément (...) et trouver une explication n'est jamais mauvais en soi». D'autre part, explique Pascale De Meue, «ce qui est bien avec ce plan, c'est qu'on a l'impression que l'on reformule des choses qui existent déjà, et plancher là-dessus a fait naître de nouvelles idées». Michelle Tasiaux va dans ce sens, en arguant que ce processus a permis de reconnaître et de valoriser des projets qui se faisaient déjà dans l'école. Cela a aussi encouragé certain·e·s enseignant·e·s à s'impliquer davantage.

Le fait d'avoir des échéances claires (l'évaluation aura lieu au bout de 3 et 6 ans) est aussi fortement apprécié par les deux préfètes: «il y a des actions concrètes qui n'auraient peut-être pas vu le jour aussi vite» nous dit Pascale De Meue; même son de cloche chez Michelle Tasiaux, «quand on se fixe un objectif, il faut une échéance, sinon on risque de repousser ce qu'il faut faire aux calendes grecques». Enfin, Pascale De Meue s'avoue «positive, même si c'est un défi», tout comme Michelle Tasiaux, qui met tout de même en garde: «cela reste intéressant, à condition de laisser à l'équipe la possibilité de choisir, de décider».

Texte rédigé par **Patrick Hullebroeck**, directeur

Wallonie-Bruxelles Enseignement: un réseau nouveau pour l'enseignement officiel

Démocratie, ouverture et démarche scientifique, respect et neutralité, émancipation sociale sont les valeurs qui inspirent le projet éducatif du nouveau réseau WBE de la Communauté française. Qui est concerné? Pourquoi cette nouvelle structure? Avec quelle organisation? Comment va s'effectuer la transition de l'ancien système au nouveau?

Qui est concerné?

Plus de 130 000 élèves inscrits dans les 319 écoles maternelles, primaires et secondaires du réseau, plus de 42 000 étudiants inscrits dans ses écoles de promotion sociale, 4 000 internes dans sa soixantaine d'internats, environ 10 000 étudiants dans ses cinq Hautes Écoles et 3 000 dans ses trois Écoles supérieures d'art et ses trois Conservatoires royaux, sans oublier son enseignement en alternance (10 CEFA avec environ 2000 élèves) et ses Centres techniques (sept Centres Techniques Avancés (CTA), trois Centres Techniques et Pédagogiques (CTP) ou ses 10 Centres de dépaysement et de plein air (CDPA)... Un réseau également riche de ses membres du personnel, enseignants, administratifs et ouvriers qui représentent près de 20 000 personnes!

Pourquoi une nouvelle structure?

Le statut de l'enseignement organisé par la Communauté française, anciennement enseignement de l'État avant la communautarisation de l'enseignement en 1989, fait débat de longue date mais la question de savoir si sa forme juridique devait ou non être modifiée est devenue plus aiguë

avec le Pacte pour un Enseignement d'excellence.

Anciennement, l'existence même d'un enseignement de l'État était contestée et suscitait de fortes oppositions du côté catholique, l'Église voulant se réserver le monopole de l'enseignement. Mais du côté laïque, des réticences pouvaient également s'exprimer, traduisant la crainte de voir l'État concurrencer les écoles organisées par les communes et les provinces.

C'est de l'histoire ancienne. En 1959, la Loi du Pacte scolaire pacifia la question, à travers la doctrine du libre-choix, en légitimant l'action de l'État dans la création d'écoles neutres (ou non confessionnelles), là où le besoin s'en faisait sentir, garantissant aux chefs de famille le choix d'une école officielle, s'ils ne souhaitaient pas donner à leurs enfants une éducation confessionnelle. S'en suivit une longue période de tiraillements, les Ministres et les gouvernements contribuant à développer ou à freiner le développement de l'enseignement de l'État, en fonction des besoins, des moyens disponibles et de leurs préférences idéologiques.

Le problème rebondit cependant à partir de 1989 avec l'inscription dans l'article 24 de la Constitution du principe d'égalité entre les enfants,

Le Décret spécial portant création de l'organisme public chargé de la fonction de Pouvoir organisateur de l'Enseignement organisé par la Communauté française, stipule en son article 1^{er} qu'il emploiera «des noms masculins pour les différents titres et fonctions (...) en vue d'assurer la lisibilité du texte nonobstant les dispositions du décret du 21 juin 1993 relatif à la féminisation des noms de métier». Pour rédiger le présent article, nous avons également fait le choix d'utiliser des noms masculins pour simplifier la lecture.

Composition du Conseil

WBE

Il est composé de 18 membres.

6 sont désignés par le Parlement de la Communauté française (dont 2 bruxellois au moins) selon la règle de proportionnalité politique de la représentation parlementaire (dite «clé D'Hondt»), 2 par le Parlement wallon et 1 par le Parlement de la Cocof à Bruxelles.

7 sont élus par le collège des membres des conférences de zones et du collège réuni de l'enseignement supérieur et artistique. Ils émanent des catégories de l'enseignement et les représentent (Hautes Écoles et enseignement supérieur artistique, enseignement de promotion sociale, enseignement fondamental et spécialisé, enseignement fondamental et secondaire ordinaire). 1 membre est désigné par la Fédération des Organisations des Parents et 1 par les organisations représentatives des étudiants. Les administrateurs sont élus ou désignés pour la durée de la législature, quatre mois au plus tard après la mise en place des Parlements et leur mandat expire le jour de la nomination de leur successeur.

Le Conseil élit en son sein un Président et deux vice-présidents.

L'administrateur général WBE siège au Conseil avec voix consultative.

Le Conseil d'administration ne comprend pas d'élus politiques: les administrateurs ne peuvent être ni des élus (au niveau communal, provincial, régional, etc.), ni membre d'un gouvernement ou d'un cabinet ministériel, ce qui, en principe, devrait relativement dépolitiser l'organe. D'autres incompatibilités sont liées à l'existence de conflits d'intérêts ou de clauses éthiques eu égard aux droits de l'homme, au racisme et à l'antisémitisme ou au négationnisme. Les administrateurs ne peuvent pas davantage être membre d'une conférence de zone ou d'un collège de l'enseignement supérieur. Ils ne peuvent pas non plus exercer un mandat syndical dans le domaine de l'enseignement.

Chaque administrateur s'engage à respecter la Charte de l'administrateur WBE qu'il signe lors de son installation. Une procédure de révocation est également prévue, en cas d'absence répétée, par exemple, aux réunions du Conseil.

Pour la composition détaillée du Conseil: lalibre.be 18-07-2019.



Renaud Witmeur,
Administrateur général
de Wallonie-Bruxelles,
Enseignement

les établissements scolaires et les réseaux. Comment l'État, ou pour mieux dire désormais, la Communauté française, - la compétence de l'enseignement ayant été communautarisée -, pouvait-elle être impartiale dans l'égalité de traitement des écoles, alors qu'elle était juge et partie, à la fois, pouvoir régulateur du «système» d'enseignement et pouvoir organisateur de son propre réseau d'écoles?

La question se radicalisa avec les conséquences du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Celui-ci prévoit, en effet, à partir de la rentrée 2019, la contractualisation de la relation entre les écoles et le pouvoir régulateur qui alloue les moyens financiers aux établissements scolaires, c'est-à-dire, la Communauté française. Les écoles sont désormais chargées d'élaborer un plan stratégique, avec des objectifs chiffrés, calibrés à partir des données statistiques macro du système éducatif (pourcentage de réussite et d'échec, taux de redoublement, socles de compétence, etc.), qui, une fois validés par les DCO (délégués aux contrats d'objectifs), devient un contrat, qui fait l'objet d'un suivi et d'un contrôle sanctionné (retrait de subvention ou perte d'autonomie, par exemple, si les objectifs ne sont pas atteints).

Comment, dans ce nouveau système de gouvernance du système éducatif, la Communauté française pourrait-elle passer contrat, avec ses propres écoles? Nonobstant le scepticisme que suscite l'idée de contractualisation dans la gestion publique de l'enseignement (quel est encore le rôle, par

exemple, de la Commune ou de la Province, vis-à-vis de ses propres écoles, si ce sont ces dernières qui sont directement contractualisées par la Communauté française?), le fait de séparer les écoles de la Communauté française du pouvoir régulateur devient nécessaire pour faire aboutir ce nouveau système de gouvernance. Il faut donc que la Communauté française cesse d'organiser son propre enseignement pour ne se consacrer qu'à sa fonction régulatrice.

L'idée même ne va pas de soi, en particulier si l'on considère qu'un État moderne, en tant qu'il est responsable du développement de la société, doit avoir une responsabilité directe dans la formation des futurs acteurs sociaux, culturels, économiques et politiques du pays. En particulier dans une société de la connaissance. Il s'agit d'une spécificité du système belge basé sur la liberté de l'offre d'enseignement: l'État, la Communauté française en l'occurrence, n'est pas l'organisateur principal ou exclusif de l'enseignement obligatoire. Il est un acteur parmi d'autres (communes, provinces, régions, asbl) de l'enseignement qu'il finance et régule.

Disjoindre les deux rôles conduit, inévitablement, à maintenir le pouvoir régulateur entre les mains de la Communauté française (c'est sa compétence principale!) et à en expulser le rôle d'organisateur de l'enseignement. Avec pour conséquence immédiate que la Communauté française perd la capacité d'initiative directe qu'avait l'État et que ses responsables politiques, le gouvernement en l'occurrence, perd son pouvoir direct de décision sur l'enseignement dont il était jusqu'ici responsable. Nul, apparemment, ne semble beaucoup s'en inquiéter.

Reste la question de savoir à qui, à quelle instance confier ce rôle d'organisateur de l'enseignement officiel. On pense spontanément à un autre pouvoir public, qui aurait une envergure suffisante pour reprendre ce rôle en couvrant un large territoire: les communes sont sans doute trop exiguës, mais les provinces, ou mieux encore, les Régions peut-être pourraient en être chargées? Perçue comme trop compliquée ou par manque de volonté politique, la solution fut à peine explorée. On lui préféra, sans doute, en s'inspirant de l'expérience flamande, une forme juridique plus entrepreneuriale, un organisme d'intérêt public (OIP, cf «*Qu'est ce qu'un OIP?*», page 25) de type B, davantage en phase avec le New Public Management tel qu'il prend forme en Communauté française à travers la contractualisation des établissements scolaires. De quoi s'agit-il?

«WBE est l'organisme d'intérêt public à qui est délégué le rôle de pouvoir organisateur antérieurement exercé par la Communauté française.»

Les compétences du Conseil

Les compétences propres du Conseil sont les suivantes:

- L'approbation du Contrat de gestion.
- La proposition de statut du personnel.
- L'adoption et la modification des règles arrêtées par le gouvernement en matière d'organisation de l'enseignement organisé par la Communauté Française.
- La proposition de désignation et de révocation de l'administrateur délégué.
- L'approbation du budget et des comptes annuels de WBE.
- La fixation du cadre du personnel WBE.
- La création et la modification des zones.
- La coordination des différents niveaux administratifs de WBE.
- La coordination générale de l'offre d'enseignement et les synergies entre l'enseignement obligatoire, supérieur et de promotion sociale.

Le Conseil peut transmettre au niveau adéquat certaines compétences et devra avoir transmis pour janvier 2020 (août 2020 au plus tard) les compétences suivantes: au niveau zonal, les désignations et les collaborations inter-réseaux; au collège réuni des Hautes Écoles et de l'enseignement supérieur artistique, la détermination des orientations de la politique générale des Hautes Écoles et des écoles supérieures artistiques (partenariats entre établissements, cohérence de l'offre, gestion des infrastructures, communication, etc.), l'organisation des partenariats avec l'enseignement obligatoire, universitaire et de promotion sociale, la proposition de décrets et d'arrêtés relatifs à l'enseignement supérieur.

Le règlement organique du Conseil

Le Conseil adopte un règlement organique à publier au Moniteur Belge dont les points principaux sont les suivants (art.14): l'organisme public agit au travers de ses organes; les membres de ses organes ne contractent aucun engagement personnel; par exception, des décisions peuvent être prises sans que le Conseil ne se réunisse, moyennant un accord unanime et le consentement écrit des membres du Conseil; une procédure d'information du Conseil et des Commissaires du Gouvernement est établie en cas de conflit d'intérêts ainsi que la possibilité d'une action en nullité de WBE si une décision est prise en violation de cette disposition; les administrateurs sont personnellement et collectivement responsables si une décision a apporté un avantage financier à tous ou à l'un de ses membres au détriment de WBE; les règles de remboursement des dépenses engagées par les administrateurs dans l'exercice de leur fonction et le rapport annuel par chaque administrateur des dépenses qu'il a engagées.

Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE)

WBE est l'organisme d'intérêt public à qui est délégué le rôle de pouvoir organisateur antérieurement exercé par la Communauté française, auprès de qui sont transférés tous les personnels, enseignants et administratifs qui travaillaient dans les établissements scolaires ou les administrations chargés de l'enseignement de la Communauté française, et à qui sont cédées toutes les propriétés meubles et immeubles qui s'y rattachent (art.61). Sa mission se trouve définie par les textes de loi, tandis que les objectifs et les moyens qui lui sont attribués pour effectuer sa mission, sont définis par décret, et, pour chaque législature, de manière contractuelle et négociée, dans un contrat de gestion, par le Parlement de la Communauté française et le représentant légal de l'entité WBE, à savoir, le Président de son Conseil d'administration. L'organisme doit, par ailleurs, faire rapport de sa mission et de sa gestion, financière notamment, au Parlement

et au Gouvernement de la Communauté française.

Comment s'organise WBE?

L'organisation de WBE est définie par décret.¹ Elle distingue principalement trois niveaux pour l'enseignement obligatoire: central, zonal et l'établissement scolaire. Examinons-les successivement.

1. Le niveau central

Le niveau central est administré par le Conseil WBE.

Le Conseil exerce toutes les compétences de pouvoir organisateur (art. 11). Il élit en son sein un Président et deux vice-présidents, l'un issu des membres désignés par le Parlement, l'autre par les catégories, ainsi que deux suppléants. Le Président, les Vice-présidents et l'administrateur général constituent le Bureau. Celui-ci est chargé de la gestion journalière et de la préparation des points évoqués au Conseil (art.12). Le

Conseil est convoqué par son Président ou à la demande d'un quart des administrateurs. Les décisions se prennent à la majorité absolue. En cas de partage des voix, celle du Président est prépondérante. (art.13)

Le Conseil transmet chaque année pour le 30 septembre son rapport annuel d'activité au gouvernement de la Communauté française et au Parlement (art.15). Celui-ci sera disponible sur simple demande. Ce rapport expose les mesures prises par WBE pour remplir sa mission, les objectifs fixés par le contrat de gestion et le plan de développement, ainsi que les perspectives d'avenir. Il mentionne également les compétences transmises à d'autres niveaux de WBE et les mesures prises en matière d'égalité des genres.

Le Conseil est assisté par un administrateur général (art.20) qui exécute les décisions du Conseil, dirige le personnel WBE, assume la gestion journalière et assume toute mission que lui confie le Conseil. La désignation de l'administrateur général (art.17) est l'aboutissement d'une procédure assez longue et complexe (établissement par le gouvernement du profil de fonction, appel à candidature publié au MB, avis de quatre experts désignés par le Conseil sur les candidatures, présélection par le Conseil de 3 candidats qu'il auditionne, remise d'une proposition de désignation par le Conseil au gouvernement, désignation par le gouvernement). Le mandat de l'Administrateur général vient à échéance le 30 juin qui suit la mise en place d'un nouveau gouvernement résultant du renouvellement du Parlement et se prolonge jusqu'à la nomination de son successeur. Une procédure d'évaluation à mi-mandat et en fin de mandat est également prévue ainsi qu'une procédure de révocation, celle-ci demeurant une décision du gouvernement (art.18 et 19).

L'Administrateur général est entouré de directeurs généraux (art.22) réunis dans un comité de direction, qui l'assistent dans la mise en œuvre du contrat de gestion de WBE et l'exécution des décisions prises par le Conseil (art.25). Dans la phase actuelle d'installation de WBE, le Parlement a proposé à une très large majorité au gouvernement la candidature de Renaud Witmeur, actuel Président de la SOGEPa, au poste d'administrateur général. Il revient maintenant au gouvernement de décider de sa nomination. Transitoirement, ce sont les Directeurs généraux du Ministère de la Communauté française qui siègent au Conseil de direction de WBE en attendant la

désignation des directeurs généraux propres à WBE (art.73).

2. Le niveau zonal

L'organisation zonale concerne l'enseignement organisé par la Communauté française à l'exception des Hautes Écoles et de l'enseignement supérieur artistique (art.26-28). Chaque zone est administrée par un Coordinateur placé directement sous l'autorité de l'Administrateur général et d'un comité de direction. Les coordinateurs sont chargés de coordonner et de mettre en œuvre le contrat de gestion de WBE et d'exécuter les décisions du Conseil dans le ressort de chaque zone. Ils sont épaulés par une Conférence de zone, composée de 12 membres (8 représentants des établissements scolaires sont élus par les chefs d'établissement de la zone, 1 représentant des associations de parents, 3 membres cooptés par les autres membres de la Conférence, au titre d'experts pédagogiques et d'un expert dans la formation professionnelle) et chargée de remettre des avis (art. 29-30).

3. Le niveau de l'établissement scolaire

Il est défini par le titre 3 du décret et l'article 41. Celui-ci prévoit que les établissements pourront recourir aux services de support qui seront mis à leur disposition par WBE aux conditions et modalités qu'il fixera (des conditions financières par exemple!) et que WBE pourra déléguer des compétences aux établissements. Dans ce cas également, des transferts financiers tels que visés à l'article 39, paragraphe 3 pourraient être organisés².

4. Le niveau du Collège réuni pour les Hautes Écoles et les écoles supérieures artistiques

Le Collège est composé des Directeurs-Présidents des Hautes Écoles et des Directeurs des écoles supérieures artistiques ainsi que de l'Administrateur général qui a voix consultative. Il a pour mission de remettre des avis sur l'organisation, le financement, l'encadrement, le statut des personnels, les droits et devoirs des étudiants de l'enseignement supérieur. Le Décret organise par ailleurs la mise en place d'un collège des Directeurs-Présidents des Hautes Écoles de WBE (art.42-43) et un Collège des Directeurs des écoles de l'enseignement supérieur artistique de WBE (art.44-45) conçus comme lieux d'échanges de bonnes pratiques et de solutions à des problèmes communs de gestion.

5. La mission

L'exécution de la mission est réglée par un contrat de gestion (art.36) conclu entre le Conseil de WBE et la Communauté française. Celui-ci est établi suivant la procédure suivante: pour le 30 septembre qui suit la mise en place du gouvernement résultant du renouvellement du Parlement, le gouvernement sollicite l'avis du Parlement sur les éléments constitutifs du Contrat de gestion. L'avis du Parlement doit être remis pour le 30 novembre. L'Administrateur général de WBE transmet au gouvernement un projet de contrat de gestion pour le 31 décembre. Ce document est finalisé par le gouvernement de la Communauté française et l'Administrateur général en intégrant les avis du Parlement. Le contrat de gestion arrive à échéance le 30 juin de la 2^e année qui suit l'année au cours de laquelle le nouveau gouvernement a été installé. Le contrat peut être prorogé pour un an et renouvelé encore pour un an par le gouvernement. L'évaluation du contrat de gestion (art.15) intervient en même temps que le rapport annuel, conformément à l'article 17, §3 du décret «Transparence»³.

6. Les moyens

Pour remplir sa mission, WBE va bénéficier du transfert des personnels enseignants et administratifs des établissements scolaires organisés par la Communauté française, ainsi que des fonctionnaires de l'administration centrale qui étaient chargés de l'administration de l'ancien réseau de la Communauté française. WBE se voit garantir (sur le plan des personnels, comme sur le plan financier et sur le plan des infrastructures), des moyens équivalents à ceux dont bénéficiait le réseau de la Communauté française. Les personnels se voient de leur côté garantir leur statut et leur condition pécuniaire et d'ancienneté. Le recours à des employés contractuels devra à l'avenir se limiter au remplacement d'agents absents, à des missions courtes ou requérant des compétences de haut niveau.

Sur le plan financier (art.37-38), WBE bénéficie d'une dotation annuelle de 10 000 997€ destinée à couvrir les frais généraux et l'exécution de ses missions, à l'exception des frais de personnel et des infrastructures administratives⁴; un montant complémentaire fixé par le gouvernement, correspondant au coût salarial des fonctionnaires de l'administration qui seront transférés dans la nouvelle structure, majoré de 17%, est alloué à WBE. Ce montant sera pla-



onné à 41 137 500€ à partir de 2021. À partir de 2020, cette dotation sera liée à l'évolution de l'indice des prix à la consommation ainsi qu'à l'évolution des barèmes et de la charge des pensions des membres du personnel statutaire de l'OIP et du changement de statut des membres du personnel, «tant que le contrat de gestion ne règle pas les modalités d'évolution de la dotation.» (art.38). Par ailleurs, WBE reçoit un montant complémentaire de 2 545 658€ pour rencontrer le coût de ses infrastructures administratives.

En tant qu'OIP, WBE peut recevoir dons, legs, dividendes, recettes de personnes physiques et morales, ainsi que le produit de l'aliénation de biens meubles et immeubles, ou toutes autres recettes et subsides. WBE peut de même contracter des emprunts pour financer ses dépenses, en vue d'acquisition, de location, ou d'entretien de biens immobiliers avec la garantie de la Communauté française (art.39).

Sa gestion financière doit être assurée conformément à la loi du 16 mars 1954 relative aux contrôles des OIP et aux règles qui s'appliquent aux OIP de catégorie B (art.40).

WBE succède aux droits et obligations de la Communauté française pour les compétences en tant que pouvoir organisateur et pour les biens transférés, restriction faite des obligations contractées par la Communauté française avant le décret, les dettes certaines et les conséquences financières des procédures en cours (art.60). WBE succède également aux droits et obligations de la Communauté française pour les bâti-

ments scolaires affectés au réseau organisé par la Communauté française à l'exception des emprunts et garanties visées au décret du 6 décembre 1993 ainsi que des frais de fonctionnement et des loyers payés aux six sociétés de droits publics d'administration des bâtiments scolaires de l'enseignement organisé par les pouvoirs publics visés par le décret du 5 juillet 1993.

7. Le transfert des personnels

Le transfert des personnels du Ministère de la Communauté française à WBE sera effectué par arrêté du gouvernement (art.63). Une fois par an, le Conseil de WBE doit adopter un rapport déterminant ses besoins en personnel pour exercer l'intégralité de ses missions. Ce rapport doit préciser le nombre et les compétences des personnels requis, ainsi que la date de leur entrée en fonction à WBE. Le premier transfert est prévu au 1^{er} septembre 2019. Le transfert des personnels chargés des infrastructures et des personnels seront entre janvier 2021 et décembre 2023. Plus de 90% d'entre eux sont destinés à être affectés au niveau zonal (art.63, §3). Du point de vue statutaire, il ne s'agira pas de nouvelles nominations et les agents conserveront leur ancienneté et leur rétribution (art.63, §1). Le §2 de l'article 63 précise toutefois que «le statut juridique de ces membres du personnel demeure régi par les dispositions en vigueur au sein du Ministère aussi longtemps que le Gouvernement n'aura pas fait usage de cette compétence.»

Analyse des débats parlementaires

Le projet de décret, en particulier le transfert de la compétence d'enseignement de la Communauté française à une OIP, nonobstant quelques péripéties politiques de fin de parcours pour atteindre la majorité des deux tiers requise par l'article 24, §2⁵, a soulevé peu d'opposition de principe dans le débat parlementaire.

Un accord sur les principes

Françoise Bertieaux, pour le MR, insista sur la nécessité de redynamiser le réseau en donnant plus d'autonomie aux chefs d'établissement et en réduisant les incohérences qui résultent de la confusion des rôles de régulateur et d'organisateur: «*Mon groupe est particulièrement attaché à l'autonomie des chefs d'établissement. Il s'agit, selon nous, d'une condition indispensable pour permettre à ceux-ci de vitaliser leur école. C'est aussi la raison pour laquelle la scission, qui est essentielle pour le redéploiement de ce réseau d'enseignement, fait partie de notre programme depuis longtemps. Nos critiques sont récurrentes à l'égard de ce réseau: gestion éclatée entre les administrations dont les compétences de pouvoir organisateur et de pouvoir régulateur sont mélangées, ce qui est source de conflits d'intérêts; manque de vision commune; manque de leadership du pouvoir organisateur - encombré par son autre casquette de pouvoir régulateur -; manque de lisibilité des structures existantes; centralisation excessive sur certaines questions; nominations trop souvent politiques; dégradation de l'image des écoles de ce réseau en raison de tous ces manquements.*»⁶

Du côté du Parti Socialiste, Christiane Vienne voyait dans la scission une indispensable réforme pour redynamiser le réseau de la Communauté française: «*Il s'agit de l'indispensable première étape d'un travail de fond qui sera mené avec les acteurs du réseau WBE et qui a pour but de déployer et renforcer ce réseau auquel nous attachons une très grande importance. Mon groupe le considère comme essentiel en ce qu'il représente la volonté de toute la Fédération Wallonie-Bruxelles dans le domaine de l'enseignement. C'est le réseau public par excellence, le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, et cette proposition de décret lui permettra de le rester.*»⁷

Mathilde Vandorpe, pour le cdH, considérait le projet de décret comme la clé de

voûte de la réforme de la gouvernance du système éducatif voulue par le Pacte d'excellence: «*Cette proposition de décret spécial constitue l'une des clés de voûte de la réforme de la gouvernance de notre système d'enseignement prônée par le Pacte. L'avis n°3 du Groupe central mettait en exergue la nécessité de distinguer clairement les fonctions du pouvoir organisateur de celles du pouvoir régulateur. Au-delà de la réforme proposée par le Pacte, une nouvelle structuration du pouvoir organisateur constitue un prérequis à toute réforme sérieuse visant à améliorer les performances de l'enseignement organisé par la Communauté française.*»⁸

Barbara Trachte, pour ECOLO, y voyait de même une opportunité pour redynamiser un réseau à la dérive et pour promouvoir un pouvoir régulateur impartial entre les réseaux: «*Le réseau d'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles est le mieux financé de tous les réseaux et pourtant sa population scolaire a baissé de 17% entre 1994 et 2007. Ses enseignants en pâtissent, ses préfets se sentent plus isolés que jamais. Comme nous l'avons lu récemment dans la presse, les bâtiments sont vétustes et se dégradent et sont autant de «passoires» énergétiques. Dans certains cas, ils posent des problèmes pour la santé de leurs occupants. En bref, l'enseignement du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles se porte mal. Il est nécessaire et urgent de lui redonner du souffle. Il est également nécessaire et urgent d'admettre que la proximité de ce réseau avec le pouvoir politique ne l'a pas avantagé. Nous avons donc un conflit d'intérêts à résoudre puisque la situation actuelle confond les missions de pouvoir organisateur d'un réseau, qui se porte mal, et de pouvoir régulateur. Ceci pose un problème de partialité du pouvoir régulateur pour les autres réseaux.*»⁹

La position de Joëlle Maison (DéFI) rejoignait quant à elle l'avis des autres parlementaires: «*L'autonomisation de WBE est indispensable pour des raisons de contractualisation, de conflits d'intérêts, car elle a été requise par tous les acteurs du Pacte pour un Enseignement d'excellence, mais surtout parce que la structure actuelle ne fonctionne plus.*»¹⁰

Des priorités différentes

Au cours du débat parlementaire, des priorités et des accents différents s'expri-



mèrent qui furent partiellement, et de différentes manières, - ou non -, intégrés dans le projet de décret finalement adopté.

Du côté libéral, on insistait sur la nécessité d'inclure dans la création de l'OIP de promotion sociale et supérieur, d'assurer une plus grande autonomie au chef d'établissement, en ramenant le niveau de décision au plus près des établissements plutôt que de le garder centralisé, de créer une structure fonctionnelle, plus légère et moins coûteuse que celle proposée dans les projets initiaux, trois attentes largement rencontrées dans le projet de décret soumis au vote et qui conduisit le MR à s'abstenir de manière «parfaitement assumée».

Du côté socialiste, on insistait surtout sur le fait que le réseau «demeure le réseau neutre par nature et conserve l'offre la plus large sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Contrairement à ce que certains craignaient, nous n'ouvrons donc pas la porte à quelque forme de privatisation que ce soit», ajoutait Christiane Vienne qui poursuivait: «*Un autre point essentiel réside dans le prolongement du financement du réseau jusqu'en 2038. Cela permettra d'éviter toute coupe budgétaire dans les écoles du réseau et garantira en outre ses moyens humains et financiers grâce au transfert des personnels nécessaires à l'exercice de la totalité des missions du pouvoir organisateur.*»

Chez ECOLO, une satisfaction (partielle) sur le caractère moins politisé du Conseil chargé d'administrer l'OIP et la dimension plus participative de sa gestion entraîna une abstention constructive: «*Le conseil d'administration de WBE doit, dès la prochaine législature, être paritairément composé de représentants politiques désignés par le Parlement, remarqua Barbara Trachte, mais aussi de représentants du réseau, des parents et des étudiants. Hélas, je ne lis pas cela ni dans les amendements ni dans (le) texte. En effet, il faut attendre cinq ans pour découpler le politique*

du réseau WBE. Pendant cinq ans, le réseau restera uniquement dirigé par des personnes désignées par les politiques, comme au sein du pouvoir régulateur. Pendant cinq ans, nous ne résoudrons donc pas le conflit d'intérêts comme nous le voulons. Pendant cinq ans, nous n'impliquerons pas les opérateurs du réseau dans son pilotage...»¹¹

Défi se rallia à la dernière version du projet, notamment suite à l'intégration dans le texte, d'une représentation garantie des Régions de Bruxelles et de Wallonie dans le Conseil WBE. À noter, la recommandation faite par Joëlle Maison, au cours du débat parlementaire, de la nécessité de revoir le statut des agents qui seront transférés à WBE, en particulier, des enseignants: «D'autres conditions sont indispensables à sa revitalisation, à commencer par la modification des statuts. Pour rappel, ceux-ci sont au nombre de trois. Ceux concernant l'officiel subventionné et le libre subventionné sont assez proches et plus récents. Le statut de l'enseignement WBE date lui de 1969 et pêche par objectivité. Inadapté aux structures et à l'esprit actuel, il consacre tout à l'ancienneté et enlève toute liberté au chef d'établissement concernant le choix de ses équipes. Ce statut s'exerce également sur un territoire trop grand - même s'il ne l'est pas à l'échelle européenne - par la manière dont il est articulé aujourd'hui, permettant une mobilité intra-réseaux trop flexible. Enfin, il consacre un cloisonnement absolu entre les différents réseaux.» On en reparlera certainement à l'avenir!

Le décret spécial fut finalement adopté par 55 voix pour (PS - cdH - Défi), 32 abstentions (MR - ECOLO), 1 vote contre (PTB), le parti considérant que l'adoption de la forme juridique de l'OIP revenait à une privatisation de l'enseignement de la Communauté française.

Des garanties légales suffisantes pour l'avenir?

La question est de savoir si, la forme juridique, le mode d'organisation et le financement qui ont été adoptés pour le réseau WBE, sont suffisants pour garantir que, de manière pérenne, WBE conserve son caractère public, qu'il exerce les obligations légales et les missions de l'enseignement jusqu'ici organisé par la Communauté française, en particulier en matière de neutralité et de libre-choix, et enfin, que son financement soit assuré. Quelques indications peuvent être faites à ce stade, sans préjuger de l'avenir et des initiatives futures qui seront prises, en interne ou sur un plan politique.

1. La responsabilité publique

Il est clair que le transfert de compétence de la Communauté française vers l'OIP, WBE obéit clairement à une double volonté, dont il est encore prématuré d'évaluer l'impact réel.

Il s'agit, tout d'abord, de simplifier l'organisation, dans une structure moins centralisée, où l'échelon zonal est privilégié. Aurait-il fallu aller plus loin, en déléguant davantage de responsabilités à l'échelon de l'établissement scolaire, notamment au niveau du recrutement, plutôt qu'au niveau zonal, afin d'augmenter l'autonomie et la responsabilité des équipes éducatives dans la réalisation de leur mission?

D'autre part, la réorganisation privilégie clairement une logique de participation des acteurs du réseau (représentation des catégories, des parents, des élèves au sein du Conseil), limitant la politisation du Conseil WBE, puisqu'aucun élu politique ne s'y trouve présent directement, tout en maintenant un lien avec les équilibres politiques parlementaires, à travers la désignation de six administrateurs (sur les 18) par le Parlement de la Communauté française, selon la clé D'Hondt.

D'une manière générale, le gouvernement de la Communauté française perd son pouvoir de décision directe sur l'organisation de l'Enseignement officiel, chargé d'assurer le libre-choix en offrant un enseignement neutre, partout où le besoin s'en fait sentir. C'est seulement dans la définition du Contrat de gestion et dans le pouvoir de contrôle a posteriori que s'exercera l'autorité publique.

Qu'advient-il si l'OIP décide de redéployer son offre d'enseignement, pour des raisons d'efficacité économique par exemple, de telle sorte qu'elle négligerait certaines de ses obligations? La question ne se pose-t-elle pas pour tous les services publics (SNCB, Poste, RTBF, Musées fédéraux...) qui, sous une forme ou une autre, se retrouvent corsetés dans un contrat de gestion qui les empêchent de mener pleinement leur mission de service public. Caractéristique est, à cet égard, le fait que WBE pourra modifier tout texte légal (décret, arrêté, circulaire) qui porte sur un aspect du pouvoir organisateur propre de la Communauté française, par une simple décision de gestion de son Conseil d'administration (art.2). Une décision politique devient de la sorte un acte de gestion ou d'administration. De même, la capacité de WBE de constituer d'autres personnes morales

ou de prendre des participations en capital, pour peu, il est vrai, qu'elles soient «utiles à l'exercice de ses missions de pouvoir organisateur» (art.2), n'expose-t-elle pas à un risque de perte de contrôle sur la gestion de WBE et à une certaine opacité de ses structures de fonctionnement?

2. Les moyens humains, matériels et le financement

La réussite de la réorganisation de l'enseignement organisé par la Communauté française est subordonnée au fait que les moyens humains, matériels et financiers soient disponibles en temps et heure au moment où ils seront nécessaires. En ce qui concerne les personnels, administratifs, mais aussi enseignants, cela suppose des questions complexes de volume, de répartition, d'attribution, de compétences, de formation et de statut; de même, en ce qui concerne les moyens et les infrastructures, tant de l'administration chargée de gérer le nouveau pouvoir organisateur, que sur le plan des infrastructures scolaires, dont on se plaît souvent à répéter qu'elles sont insuffisantes, vétustes et inadaptées. Ne le cachons pas, la réorganisation ne sera pas chose simple.

Pour cette raison, le législateur a été prudent de décider de déroger jusqu'en 2038 à l'application des accords de la Saint-Boniface qui datent de 2003¹² afin de donner les meilleures chances de réussite à la réorganisation¹³. Mais c'était sans compter avec la compétition entre les réseaux qui, une fois encore, voit un accord politique largement supporté par l'ensemble de la représentation parlementaire, débordé par une action en justice du SeGEC le Secrétariat général de l'enseignement catholique. Celui-ci a, en effet, décidé il y a peu d'attaquer cette disposition du décret en posant la question de la constitutionnalité de cette dérogation auprès de la Cour constitutionnelle, au nom du principe d'égalité.

Qu'est-ce qu'un organisme d'intérêt public (OIP)?

Les OIP sont des organismes qui, tout en poursuivant une activité d'intérêt public, comme par exemple un service public, sont dotés d'une personnalité juridique distincte de celle du pouvoir public qui les a créés. Ils bénéficient d'une certaine autonomie de gestion, mais restent soumis à un contrôle de tutelle de la part du gouvernement compétent.

La loi du 16 mars 1954 relative au contrôle de certains organismes d'intérêt public¹⁴ distingue quatre catégories d'OIP: A, B, C et D. La première catégorie est placée directement sous l'autorité d'un Ministre qui en exerce la gestion directe tandis que les trois dernières catégories ont leurs organes propres de gestion et sont seulement soumis à un contrôle externe. La gestion financière de WBE est assurée conformément à la loi de 1954 selon les règles applicables aux organismes de la catégorie B (décret créant WBE, art.40).

La Communauté française a adopté sa législation propre concernant la gestion des organismes d'intérêt public jouissant d'une personnalité juridique distincte de leur autorité de tutelle: le décret dit «transparence» de 2003¹⁵. C'est cette législation qui s'applique à WBE, à moins que le décret qui le crée n'y déroge. Retenons ici quelques aspects importants.

Le contrat de gestion

Le décret «Transparence» précise la définition et le contenu du contrat de gestion. «Celui-ci régle les matières suivantes:

1. les tâches que l'organisme public assume en vue de l'exécution de ses missions de service public, ci-après dénommées les «tâches de service public»;
2. les principes gouvernant les tarifs pour les prestations fournies dans le cadre des tâches de service public, ci-après dénommées les «prestations de service public»;
3. les règles de conduite, les engagements et les objectifs à atteindre vis-à-vis des usagers des prestations de service public et des acteurs du secteur;
4. la fixation, le calcul et les modalités de paiement de dotations ou de subventions éventuelles à charge du budget général des dépenses de la Communauté

française que la Communauté française accepte d'affecter à la couverture des charges qui découlent pour l'organisme public de ses tâches de service public;

5. la fixation, le calcul et les modalités de paiement des indemnités éventuelles à verser par l'organisme public à la Communauté française, notamment en ce qui concerne les avantages liés aux droits exclusifs éventuels de l'organisme public et, le cas échéant, les droits d'usage qui sont concédés par la Communauté à l'organisme public sur des biens;
6. le cas échéant, des objectifs relatifs à la structure financière de l'organisme public;
7. le cas échéant, des règles relatives à la répartition des bénéfices nets;
8. les éléments que le plan de développement visé à l'article 20 contient;
9. le cas échéant, la fixation d'un montant, pour ce qui concerne les opérations immobilières soumises à l'autorisation préalable du ministre de tutelle et du ministre Budget et, le cas échéant, la fixation d'un délai à l'expiration duquel l'autorisation est supposée être accordée;
10. une clause d'imprévision permettant de modifier certains paramètres du contrat de gestion, en raison de cas fortuits ou de cas de force majeure;
11. les sanctions en cas de non-respect par l'organisme public de ses engagements ou de ses objectifs résultant du contrat de gestion.» (art.16, §2)

Le contrat est établi de manière telle que des objectifs concrets et mesurables de résultat en matière de service public soient déterminés (art. 16, §3)

Le droit des usagers

Le décret «Transparence» prévoit la mise en place au sein des OIP d'un service qui traite les plaintes des usagers relatives à la constatation du non-respect par l'organisme public de ses obligations envers ses usagers. (Art.21 - 22)

Le contrôle administratif et budgétaire

Les OIP doivent effectuer un contrôle interne via une **cellule d'audit interne** (art. 24 - 29). Celle-ci a pour mission de



surveiller la gestion de l'OIP (évaluation des risques, surveillance et évaluation de la gestion des risques ainsi que des procédures de contrôle de la gestion; surveillance dans la réalisation des actions et des projets menés par l'OIP; amélioration des processus de gestion et formulation de recommandations).

Le contrôle externe est effectué par deux commissaires du Gouvernement et deux commissaires aux comptes.

Les **commissaires du gouvernement** contrôlent le respect par l'OIP de l'intérêt général, des lois, décrets et règlements, des missions de service public de l'OIP et du contrat de gestion. Ils font rapport au Ministre de tutelle et au Ministre du Budget de la Communauté française. Ils sont également chargés de dénoncer les faits graves susceptibles de compromettre la continuité du service et l'existence d'un conflit d'intérêts entre un administrateur et l'OIP. (art.33)

Les **commissaires au compte** ont, quant à eux, pour missions le contrôle de la situation financière et des comptes annuels, ainsi que de la régularité des opérations comptables. Ils font rapport de leurs missions aux commissaires du Gouvernement, aux organes de gestion de l'OIP, au Ministre de tutelle et au Ministre du budget ainsi qu'au Conseil de la Communauté française (art.49).

1. Décret spécial portant création de l'organisme public chargé de la fonction de pouvoir organisateur de l'enseignement organisé par la Communauté française (D 07-02-2019; MB 7-3-2019).
2. «Les établissements et WBE effectuent tous les transferts financiers nécessaires à l'exécution de leurs missions.» (art., 39, §3).
3. Décret relatif à la transparence, à l'autonomie et au contrôle des organismes publics, des sociétés de bâtiments scolaires et des sociétés de gestion patrimoniales qui dépendent de la Communauté française (D.09-01-2003; MB 21-02-2003).
4. Transitoirement, ces montants sont réduits en 2019 et 2020 (art. 81).
5. «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.»
6. Débat en Commission de l'enseignement, compte-rendu intégral de la séance du 6 février 2019, CRI n°11, p. 58.
7. Idem, p. 59-60.
8. Idem, p. 60.
9. Idem, p. 61.
10. Idem, p. 63.
11. Idem, p.61.
12. Art. 56 du décret spécial.
13. «Cet article reporte de 20 ans la sortie de l'application aux établissements de l'enseignement secondaire ordinaire et aux établissements d'enseignement spécialisé

- organisés par la Communauté de l'article 18 du décret de la Saint-Boniface. La sortie pure et simple du mécanisme dérogatoire prévu par l'article 18 du décret précité aurait des conséquences financières très négatives pour une majorité des écoles concernées. Dans un contexte marqué par de nombreuses évolutions législatives liées au Pacte pour un enseignement d'excellence et par les profondes mutations organisationnelles prévues pour le réseau WBE, il convient d'éviter de déstabiliser l'organisation de son offre d'enseignement, d'autant plus au regard de l'importante pression démographique connue actuellement et attendue dans les années à venir. En prolongeant l'application du mécanisme dérogatoire défini par l'article 18, il s'agit de garantir transitoirement la continuité des missions du réseau et des réponses apportées aux besoins sociaux.» (Commentaire des articles, projet de décret 737 (2018-2019), p. 18.
14. Loi du 16 mars 1954 relative au contrôle de certains organismes d'intérêt public (MB 24-03-1954).
 15. Décret relatif à la transparence, à l'autonomie et au contrôle des organismes publics, des sociétés de bâtiments scolaires et des sociétés de gestion patrimoniale qui dépendent de la Communauté française (D 09-01-2003; MB 21-02-2003).

Quand les grands-parents pallient les fragilités des politiques familiales

L'allongement de l'espérance de vie et le développement progressif de la sécurité sociale ont eu une grande influence sur les rapports entre les générations. Aujourd'hui, «parler de la grand-parentalité, c'est aborder les liens entre la famille et le travail des femmes, les moyens de garde des jeunes enfants, donc des problèmes au cœur de la société»¹.

S'il semble naturel aujourd'hui de connaître aux moins trois de ses quatre grands-parents, il n'en a pas toujours été ainsi. On a peut-être tendance à oublier que c'est l'allongement de l'espérance de vie qui a permis au statut de «grand-parent» de se généraliser.

L'allongement de la vie a changé la donne. Dans les pays occidentaux, être Papy ou Mamy est un statut à la portée de tout le monde, ou presque. Rappelons qu'en Belgique, en 2018, l'espérance de vie à la naissance s'élevait à 83,7 ans pour les femmes et 79,2 ans pour les hommes². «La 'grand parenté' est donc devenue un phénomène social massif. Elle concerne environ une personne sur cinq, 50 millions d'Européens environ. Mais ces changements quantitatifs en ont entraîné d'autres, qualitatifs»³.

On devient grand-parent plus tard qu'auparavant. Fin des années 90, c'était au début de la cinquantaine, actuellement cet âge moyen recule dans nos pays. En France, en 2010, les grand-mères avaient en moyenne 54 ans et les nouveaux grands-pères 56 ans⁴. Ceci est notamment dû au fait que les parents eux-mêmes ont leur premier enfant plus tard, vers la trentaine.

«Selon Enéo, le mouvement social des aînés en Belgique, environ 60% des personnes de plus de 50 ans sont grands-parents. Et parmi les grands-parents, 6 grands-mères sur 10 et 5 grands-pères sur 10 s'occupent de manière régulière ou ponctuelle de leurs petits-enfants»⁵.

La place et le rôle des grands-parents évolue,

s'ajustant à la fois aux bouleversements de la démographie, de la société et des familles d'aujourd'hui.

La grand-parentalité en chiffres en Belgique

- Environ 60% des plus de 50 ans sont grands-parents;
- environ 6 grands-mères sur 10 et 5 grands-pères sur 10 apportent une aide régulière ou ponctuelle à leurs petits-enfants;
- la Belgique, par rapport à d'autres pays européens, se caractérise par une grande implication des grands-parents majoritairement dans la garde de leurs petits-enfants;
- la Belgique fait partie des pays européens où les grands-parents ont l'âge le plus élevé (en moyenne 68 ans).

Données provenant de l'analyse publiée par ENEO en avril 2016.

Une aide financière

Ce n'est qu'à partir du 18^e siècle que les générations d'adultes ont commencé à se chevaucher plus longuement et dans un plus grand nombre de familles. Mais à cette époque, seuls les grands-parents de la bourgeoisie pouvaient réellement bénéficier de la présence de leurs petits-enfants. Dans les classes populaires, sans protection sociale organisée par l'État, les personnes âgées devaient souvent travailler jusqu'à l'épuisement et dépendaient de



leurs enfants pour leur survie.

Le développement progressif de la sécurité sociale a eu une grande influence sur les rapports entre les générations. «Avec le système de la retraite, les générations âgées ont vu se libérer du temps et des moyens. La prise en charge financière se fait maintenant généralement dans l'autre sens: des plus âgés aux enfants et petits-enfants»⁶.

Les grands-parents apportent du temps et de l'amour à leurs petits-enfants - cela nous semble aller de soi -, mais pas seulement. Bien qu'il semble toujours tabou de parler d'argent quand il y a des sentiments, les grands-parents jouent également un rôle économique non négligeable auprès de leurs descendant-e-s.

D'après une étude menée par un observatoire dépendant de la chaîne de magasins Leclerc: «les grands-parents français consacrent 1.650 euros en moyenne par an pour leurs petits-enfants. Ils sont une vaste majorité à apporter une aide financière dès la naissance de leur premier petit-enfant. Pour la moitié d'entre eux, le soutien versé est occasionnel, pour un quart d'entre eux, il est régulier. Par ailleurs, un tiers épargne pour assurer l'avenir des petits-enfants. Parmi les 1.650 euros dépensés pour les nouveaux arrivants dans la famille, on compte 700 euros de budget vacances, pour une durée moyenne de quatre semaines par an»⁷.

La sociologue Claudine Attias-Donfut, spécialiste des relations entre générations, résume la situation: les transferts financiers des plus de 50 ans s'adressent prioritairement à leurs enfants. «Ils s'adressent un peu plus

souvent directement aux petits-enfants lorsque les grands-parents ont plus de 75 ans, alors que leurs petits-enfants s'approchent de l'âge adulte et ont besoin d'aide financière. Le cycle grand-parental comporterait ainsi deux phases: au cours de leurs premières années en tant que grands-parents, le soutien se manifesterait sous forme de garde, auquel se substituerait l'aide financière dans la phase suivante»⁸.

Une solidarité intergénérationnelle

Parmi tous ces changements de société, l'augmentation massive des divorces depuis les années 1970 a renforcé l'importance du rôle des grands-parents. Suite aux séparations conjugales, 1 famille sur 4 est aujourd'hui 'monoparentale', c'est-à-dire qu'un parent élève seul ses enfants. Le plus souvent, il s'agit de la mère (dans 70% des cas). En Wallonie, une famille monoparentale sur deux vit sous le seuil de pauvreté. À cela s'ajoute que les femmes travaillent plus à l'extérieur qu'auparavant, et que les horaires scolaires sont rarement entièrement compatibles avec ceux du travail. En ville, les places en crèches communales ne sont pas toujours suffisantes et les crèches privées pratiquent des prix dissuasifs. Pour toutes ces raisons, la garde des petits-enfants par les grands-parents s'avère de plus en plus nécessaire lorsque c'est possible.

C'est ainsi que les grands-parents sont devenus un soutien précieux, voire indispensable pour les familles modernes où les deux conjoints travaillent, aussi bien que pour les parents se retrouvant seuls.

La famille en chiffres

- Des ménages de petite taille: la taille moyenne d'un ménage belge est de 2,31 personnes;
- l'espérance de vie est de 79 ans pour les hommes et 84 ans pour les femmes;
- 1 famille sur 4 est monoparentale et 70% sont des mères seules avec enfants;
- 1 famille sur 7 est recomposée;
- 1 personne sur 3 est isolée: on vit des périodes de plus en plus longues seul-e;
- des familles plus pauvres: le risque de pauvreté concerne 1 personne sur 5.

Données provenant de l'analyse publiée par ENEO en avril 2016.

Grand-père, grand-mère: des rôles genrés

On parle souvent des «grands-parents», pourtant, «grand-père ou grand-mère (...) ne sont pas interchangeable»⁹.

Déjà, les femmes deviennent grands-mères plus tôt que leur conjoint et vont connaître leurs petits-enfants jusqu'à un âge plus avancé, au regard de leur durée de vie plus longue.

L'étude sur la grand-parentalité réalisée en Europe publiée en 2013¹⁰, indique que ce sont en priorité les grands-mères jeunes, en bonne santé et avec des petits-enfants plus jeunes, à qui l'on confie la garde des petits-enfants. Bien sûr, les grands-pères actuels s'occupent davantage des petits-enfants que les générations antérieures, mais rarement en étant seul: la présence de la grand-mère est requise. «Les grands-pères gardent rarement leurs petits-enfants en l'absence des parents sans que les grands-mères ne soient présentes elles aussi»¹¹. La grand-mère reste donc la référence: «les grands-pères apparaissent essentiellement comme ceux qui accompagnent les actions assurées par leurs conjointes, les grands-mères, plutôt que ceux qui les conduisent personnellement». La garde des petits-enfants par la grand-mère est parfois indispensable pour l'exercice de la profession de la mère. «Les mères d'antan éduquaient leurs filles pour être de bonnes ménagères et de bonnes épouses; aujourd'hui, elles aident leur fille (ou leur belle-fille) à développer leur carrière professionnelle et à s'épanouir»¹².

Notons tout de même de nouveaux comportements apparus chez les grands-pères depuis une trentaine d'années, puisqu'en tant que pères déjà, cette génération se démarquait des précédentes en consacrant plus de temps à ses enfants. «Plus grande proximité corporelle, gestes ostensiblement affectueux, soins aux tout-petits, affaiblissement des

manifestations de l'autorité masculine comme mode d'éducation... sont les aspects les plus marquants»¹³.

Alors que les femmes accomplissent encore aujourd'hui 80% des tâches domestiques, on constate que même chez les grands-parents, ce sont à nouveau les femmes qui prennent en charge la majeure partie des soins aux petits-enfants. En outre, c'est souvent la lignée maternelle qui est plus investie que la lignée paternelle.

Une implication liée à la politique familiale

Une étude européenne de 2013 réalisée sur la grand-parentalité dans une douzaine de pays a clairement fait ressortir que l'implication des grands-parents dans la garde de leurs petits-enfants est souvent liée aux politiques familiales des pays concernés.

«Incitation au travail à temps plein ou temps partiel pour les femmes, allocations familiales, structures de garde jouent un rôle non négligeable dans le rôle des grands parents européens»¹⁴.

L'engagement des grands-parents prend des formes différentes en fonction des pays, qui reflètent la diversité des contextes sociaux et culturels. Ainsi, un plus grand nombre de grands-parents du Sud de l'Europe gardent quotidiennement leurs petits-enfants, se substituant aux parents et aux modes collectifs de garde. En Italie et en Grèce, par exemple, près d'un quart des grands-parents s'occupent de leurs petits-enfants pendant environ 30 heures par semaine. Les facteurs culturels interviennent aussi car ils façonnent «des normes et préférences différentes de garde d'enfants, avec des variations à travers l'Europe dans les croyances sur ce qui est le mieux pour les familles et les enfants»¹⁵.

Les risques

Les auteurs de l'étude européenne mettent en évidence le rôle majeur et pourtant invisible endossé actuellement par les grands-parents. Ils déplorent que l'État prenne ce rôle comme acquis, inquiétude relayée par des associations d'ainés et la presse. Les états européens envisagent diverses mesures pour réduire les dépenses publiques, qui vont fragiliser encore plus le mode de vie de nombreuses familles. Retarder l'âge de la pension va obliger de nombreuses femmes à rester sur le marché du travail. «Comment feront les mères qui s'appuyaient sur leurs parents pour garder quotidiennement ou ponctuellement leurs enfants? Les auteurs de l'étude craignent que cela pousse de nombreuses jeunes femmes

à passer à temps partiel voire à quitter leur emploi. De même, les grands-mères toujours actives pourraient être incitées à prendre leur retraite plus tôt, bien que cela signifie perdre le droit à une pension complète. Les auteurs de l'étude estiment que la sécurité financière des femmes de tout âge est ainsi menacée»¹⁶.

Il faut tenir compte aussi du fait qu'actuellement, 17% des grands-parents à travers l'Europe se trouvent dans la 'génération pivot', avec leurs propres parents encore en vie. Leurs parents vieillissants nécessitent également leur aide et des soins. Une série d'auteurs pointent l'immense pression sur ces grands-parents nés dans la période du baby-boom (entre 1946 et 1964), tiraillés entre leur envie de répondre présent et celle aussi de prendre le temps de vivre pour eux.

1. Article «Les grands-parents en Europe: de nouveaux soutiens de famille», de Claudine Attias-Donfut, publié en 2008.
2. Données provenant du site STATBEL, l'office belge de statistiques.
3. Article: *Les grands-parents, figures du temps*, de Louis Russell, sociologue et démographe français, repris sur le site de l'ULB.
4. D'après une étude démographique publiée par l'INSEE en 2013 (l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques) français.
5. Analyse publiée par ENEO en avril 2016.
6. Analyse publiée par l'UFAPEC en novembre 2018.
7. Article du 11 avril 2019 sur BFMTV.
8. Article «Les grands-parents en Europe: de nouveaux soutiens de famille», de Claudine Attias-Donfut, publié en 2008.
9. Article «Les grands-mères aujourd'hui. Salariat féminin et construction de l'identité de grand-mère», publié par Annette Langevin en 2002, au Cairn.
10. Grand-parentalité en Europe, 2013, Grandparents Plus.
11. Article «Les grands-mères aujourd'hui. Salariat féminin et construction de l'identité de grand-mère», publié par Annette Langevin en 2002, au Cairn.
12. Analyse publiée par l'UFAPEC en novembre 2018.
13. Article «Les grands-mères aujourd'hui. Salariat féminin et construction de l'identité de grand-mère», publié par Annette Langevin en 2002, au Cairn.
14. Article du Figaro du 14/03/2014: «7% des grands-parents français gardent leurs petits-enfants tous les jours».
15. Étude sur la grand-parentalité en Europe, 2013, p 10.
16. Article du Figaro du 14/03/2014: «7% des grands-parents français gardent leurs petits-enfants tous les jours».

Cyberharcèlement scolaire: l'autre guerre des boutons

La violence entre enfants et adolescent·e·s se déroule aussi dans l'espace virtuel. Un phénomène répandu dans les écoles, qui tentent, vaille que vaille, de l'endiguer.

Une page Facebook de lynchage, des messages haineux à répétition... La jeunesse hyperconnectée a désormais de nouveaux outils pour s'exprimer. Pour le meilleur et pour le pire. *«Le harcèlement consiste en des actes et intentions malveillantes qui se passent avec une certaine répétition dans le temps. Il y a un rapport de force, cela se fait toujours avec des 'spect-acteurs' et la victime se sent impuissante»*, commence par définir Christophe Butstraen, médiateur interne et enseignant. Et de souligner l'importance préalable de la définition du terme: *«Une insulte n'est pas du harcèlement. Il ne faut pas galvauder le terme»*.

La définition s'applique également pour le cyberharcèlement, avec quelques divergences toutefois, soulignées par Child Focus. *«Les victimes considèrent le cyberharcèlement comme encore plus invasif, surtout lorsque l'auteur reste anonyme. Le harcèlement ne s'arrête en effet pas lorsque la victime est rentrée chez elle»*, peut-on lire dans une brochure réalisée sur le sujet par la Fondation¹. *«Le harceleur a une supériorité non pas physique, mais technique sur la victime. Des menaces telles que 'Attention, ou je bloque ton compte MSN' sont fréquentes. Le message peut rester indéfiniment sur Internet. Le message est accessible et visible pour un grand nombre de personnes. Le monde entier peut le voir»*. Autre différence avec le monde réel, soulignée par Child Focus: *«Le harceleur ne voit pas à quel point ses actes sont blessants ni les dégâts qu'il provoque. Il les sous-estime fréquemment et considère le cyberharcèlement comme une plaisanterie»*.

Des actions insuffisantes

Le phénomène du cyberharcèlement scolaire est, selon les chiffres dont on dispose, relativement étendu. Selon un sondage IPSOS mené en

2015 auprès de 2500 élèves du secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles pour le compte du médiateur francophone, 27% des jeunes sont aujourd'hui victimes d'insultes sur Internet et 25% avouent avoir déjà insulté. Des chiffres qui pourraient gonfler en tenant compte du tabou qui entoure encore ce harcèlement sournois. Une étude réalisée par l'Umons sur le phénomène en 2016 nous apprend que 62,5 % des jeunes demandent de pouvoir dénoncer le cyberharcèlement de façon anonyme.

«La société individualiste a accentué la manifestation d'être soi, on montre ce que l'on est intimement et en direct. Les jeunes perdent les frontières entre le public, le privé et l'intime. L'intimité est surexposée et les 'spect-acteurs' (à la fois témoins et acteurs, nldr) dénoncent, trahissent et reprennent des images pour en faire une raison d'exister eux-mêmes, en oubliant l'empathie et le respect», explique Willy Lahaye philosophe et professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Mons².

Pour tenter d'enrayer ce phénomène, Marie-Martine Schyns, Ministre de l'Éducation a lancé plusieurs appels à projets annuels. Ils sont axés autour de la formation des élèves à la médiation par les pairs, de la mise en œuvre d'une activité de sensibilisation ou de prévention à destination de la communauté éducative, ou encore orientés vers le soutien à la mobilisation des élèves. En 2015, ont aussi été mises en place des actions insuffisantes, déplore Christophe Butstraen. *«J'ai été médiateur scolaire pendant 15 ans. J'ai rapidement développé des outils après ma prise de fonction et remarqué qu'il n'y avait pas de volonté de la Fédération Wallonie-Bruxelles de standardiser les pratiques. Chacun y va de sa popote interne»*.



Audrie and Daisy

Documentaire de Bonni Cohen et Jon Shenk, sorti en 2015 (en anglais, sous-titré). Se déroulant sur plusieurs années, ce documentaire traite des viols et agressions sexuelles, filmées et relayées via les réseaux sociaux et qui restent le plus souvent impunies.

L'une des deux affaires concerne une jeune femme qui s'est suicidée (Audrie) mais l'autre affaire (Daisy) permet d'aborder la résilience et les moyens de s'en sortir en tant que victimes, y compris en justice.

C'est aussi le constat fait par le Délégué Général aux Droits de l'enfant, dans une brochure réalisée en 2016: *«La politique de prévention au harcèlement et aux autres formes de violences à l'école reste fragmentée et dispersée en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ses acteurs ne sont pas bien identifiés, reconnus et soutenus. Les écoles, les parents et les jeunes ne savent souvent que faire, ni à qui s'adresser pour prévenir et traiter les comportements harcelants auxquels ils sont confrontés»*³.

Victimes et bourreaux sur le même banc

Parmi les initiatives lancées çà et là, on peut citer par exemple CASH à Mouscron, pour Cellule d'Actions Solidaire contre le Harcèlement. Cette plateforme réunit plusieurs services de la ville - service de médiation scolaire, planning familial, pôle psychosocial de la Police, etc. Elle propose des procédures à mettre en place dans les cas graves de harcèlement tant pour les directions d'écoles que pour les parents d'élèves

et mène un travail de sensibilisation dans les écoles.

Autre initiative: le dispositif Cyberhelp, lancé par le service prévention de la ville de Mons, à partir de l'enquête réalisée par le Service des sciences de la famille de l'UMons. Cette application permet de faire des captures d'écran pour identifier l'auteur. *«L'alerte est renvoyée à un référent adulte qui lui-même fait gérer le problème par un groupe de parole au sein de la classe»*, explique Willy Lahaye. Ce groupe de parole comporte des règles très précises, afin de ne pas se transformer en tribunal. Des enseignant-e-s sont formé-e-s ainsi que des élèves, devenant des cybercitoyen-ne-s qui fonctionnent comme intermédiaires. *«Les groupes de parole sont un outil intéressant. La solution n'est pas de punir le harceleur et de cajoler le harcelé, souligne Christophe Butstraen, il ne faut pas perdre de vue qu'il faut s'occuper de l'auteur mais aussi de la victime car ils continuent à se fréquenter»*.

«Les victimes considèrent le cyberharcèlement comme encore plus invasif, surtout lorsque l'auteur reste anonyme. Le harcèlement ne s'arrête en effet pas lorsque la victime est rentrée chez elle.»

En effet, «plus de 90 pourcents des faits de cyberharcèlement sont produits au sein même de la classe», précise Willy Lahaye.

Mis en expérimentation dans trois établissements montois, les résultats sont positifs, rapporte Willy Lahaye. «De façon surprenante, les problématiques de cyberharcèlement s'éteignent facilement. On constate aussi que les cybercitoyens sont un dispositif de première ligne et que l'adulte en vient à occuper un rôle plus secondaire».

Ce dispositif est en phase test dans trois écoles. «L'application est prometteuse et constitue peut être un espoir de standardisation de la gestion du problème», espère Christophe Butstraen qui rappelle l'urgence démocratique de former les jeunes à l'utilisation d'Internet et des réseaux sociaux. Afin qu'auteurs comme victimes prennent conscience du danger de ces outils.

1. Il a écrit avec Bruno Humbeeck «Prévention du cyberharcèlement et des violences périscolaires. Prévenir, agir, réagir...», Éditions DeBoeck, octobre 2017.

2. Ressources en ligne sur la page cyberharcèlement de Child Focus: www.childfocus.be/fr/prevention/securite-en-ligne/professionnels/les-reseaux-sociaux/cyber-harcelement-que-peut-faire

3. En ligne: www.reseau-prevention-harcelement.be



Les filles, victimes particulières?

En 2016, Louise, Laura et Madison, toutes trois harcelées sur les réseaux sociaux, ont mis dramatiquement fin à leurs jours. Le cyberharcèlement touche-t-il spécifiquement les filles? Et quelles formes particulières prend-il? Une étude de l'University College London parue dans The Lancet en janvier avance que les filles sont non seulement plus accros aux réseaux sociaux, mais aussi plus ciblées par le cyberharcèlement et les violences sur le web. Selon cette enquête, 7,5% des filles de 14 ans ont déjà été victimes de cyberharcèlement contre 4,3% de garçons. Les causes avancées sont multiples, à commencer par une utilisation accrue chez les filles. Selon Willy Lahaye, les enquêtes belges n'ont pas révélé de différences chiffrées entre les filles et les garçons. Une enquête menée entre 2011 et 2013 par le GIRSEF, unité de recherche de l'Université catholique de Louvain-la-Neuve, auprès d'environ 6.500 élèves de la 6^e primaire à la 3^e secondaire, va également dans ce sens et constate «qu'il n'y a pas de différence quantitative de genre au niveau du phénomène de victimisation, que les garçons sont un peu plus représentés du côté des auteurs du harcèlement».

«Le monde virtuel est le reflet du monde réel», observe quant à lui Christophe Butstraen. Le sexisme n'échappe donc pas au monde virtuel et les filles, si elles ne sont pas davantage victimes, subissent des attaques spécifiques. On pense au «slutshaming», une pratique qui traduite littéralement consiste à «faire honte aux salopes», en critiquant son apparence et son physique. Les filles sont aussi victimes du «revenge porn», qui consiste à publier des photos ou vidéos du partenaire dénudé prises dans l'intimité, avec le consentement de la personne - mais publiées ensuite sans l'accord de la victime en vue de se venger d'une rupture. Inutile de dire que la plupart des victimes de ce type de harcèlement sont des femmes. On se rappelle en 2017 de la révélation de groupes Facebook «Babylone 2.0» et «Garde la pêche». Ces pages, qui comptaient plus de 50.000 utilisateurs, compilaient des photos humiliantes d'ex-partenaires. Mais le web, poison pour les femmes, peut aussi constituer un remède: il devient parfois un «lieu» où les femmes et les jeunes filles peuvent dénoncer le harcèlement (on l'a vu avec #metoo) et retravailler leur estime de soi à travers notamment des comptes qui parlent de sexualité féminine, dans le respect de leur intimité¹.

1. Lire: *Une nouvelle révolution sexuelle sur Instagram?*, septembre 2019, Axelle magazine par Fanny Declercq. Consultable en ligne: www.axellemag.be/revolution-sexuelle-sur-instagram/

Un outil pédagogique qui réinterroge notre utilisation du numérique

Depuis début 2019, la Ligue de l'Enseignement, en collaboration avec des organismes français et italiens, travaille sur un projet autour de l'impact environnemental et social du numérique: Conscience Numérique Durable.

Le numérique prend une place de plus en plus importante dans nos vies. Son impact n'est cependant pas nul. Par exemple, commander un Uber, regarder une vidéo sur YouTube ou acheter un nouveau smartphone a des implications sur nos vies, mais aussi sur la société dans laquelle nous vivons, sur l'environnement et même sur des populations beaucoup plus lointaines.

Les adolescent-e-s, de même que les adultes, sont très peu conscients de ces enjeux. Le projet Conscience Numérique Durable (CND) a pour but de sensibiliser les élèves du secondaire - ainsi que le grand public - sur les opportunités, risques et enjeux sociaux et environnementaux liés au numérique.

Trois types de production

Depuis plusieurs mois maintenant, notre groupe européen, composé de la LEEP, de la Ligue 42 et de la coopérative Sociale *Le Mille e una notte*, travaille sur 3 productions. La première est un recueil d'informations et de réflexions sur le numérique dans la société. La deuxième est un «kit pédagogique». La troisième consiste en des formations. Nous espérons que notre projet permette de rendre les participant-e-s:

- capables d'identifier et de comprendre les enjeux, les problèmes et les opportunités du numérique en relation avec le développement durable dans un contexte planétaire;
- conscientes des comportements numériques (individuels et collectifs) qu'il serait souhaitable d'adopter pour préserver les écosystèmes et sociétés humaines;
- capables de modifier ses comportements numériques et s'engager sur un plan citoyen.

Dans le but de donner une vision globale

des enjeux et de ne pas faire l'impasse sur la complexité des situations, nous avons décidé de nous appuyer sur les 17 ODD (Objectifs de Développement Durable) de l'ONU. Ceux-ci seront en toile de fond dans les trois productions.

La production du «recueil de réflexions», dont la Ligue est la contributrice principale, est la plus avancée. À travers 14 courts chapitres divisés en 2 grandes parties: enjeux socio-économiques et enjeux environnementaux, ce recueil a pour but d'apporter des éléments de réflexion sur la place actuelle et future du numérique dans nos pays et dans le monde. Nous espérons que son style d'écriture le rendra accessible au grand public tout en gardant une rigueur sur les faits. Ainsi, le contenu de cet écrit pourra être utilisé dans les autres productions du projet, et nous espérons également qu'il puisse servir de ressource pour les enseignant-e-s.

Pour garantir l'exactitude et l'équilibre des contenus, nous nous sommes entourés d'organisations et de chercheurs/euses expert-e-s dans les domaines traités. Nous sommes notamment en contact avec GreenIT.fr, The Shift Project, Electronics Watch, WWF Italie, Oxfam-Magasins du monde ou encore Oxfam Grande-Bretagne.

Les deux autres productions, les kits pédagogiques et les formations, sont en phase de réflexion. Leur réalisation devrait commencer au cours de l'automne. Elles devront ensuite être testées auprès des publics cibles pour garantir qu'elles rencontrent leurs attentes.

Un exemple de chapitre: Travail décent

En attendant la version finale de la première production, qui devrait être disponible au cours de l'année 2020, voici un extrait adapté du cha-



Le travail des enfants est très répandu dans les mines de la République Démocratique du Congo.
© Wikimedia Commons

pitre sur le thème du travail décent (ODD 8). Il évoque les conditions de travail dans les mines d'où sont extraits les métaux de nos appareils digitaux¹.

Les appareils électroniques, dont font partie les objets numériques, ont une chaîne d'approvisionnement très longue et compliquée. Tout d'abord, elle implique de nombreux matériaux venant de mines des quatre coins du monde. En effet, la plupart des 62 éléments métalliques du tableau périodique sont utilisés dans les appareils numériques.

Plusieurs rapports et enquêtes ces dernières années ont révélé de gros problèmes associés à l'extraction minière. Il est difficile d'avoir une vision globale pays par pays, et de l'ampleur du rôle du secteur du numérique. Par conséquent, nous nous contenterons de relater le cas de la République Démocratique du Congo (RDC), qui est le plus documenté. Ce pays est primordial pour la production des objets digitaux, car il est un des fournisseurs principaux de plusieurs métaux très prisés dans les appareils électroniques, comme le cobalt et le tantale.

Les mineur·euse·s de RDC sont appel·e·s «creuseur·euse·s». Ils seraient 500.000 rien que dans la province du Katanga.

Ils/elles subissent des conditions de travail déplorables à bien des égards, et ce terme est un euphémisme. Les mineur·euse·s, travaillant généralement pour leur propre compte dans la mine, doivent creuser des

tunnels à la main ou avec quelques outils rudimentaires. Une journée de travail dure au moins 12 heures et leur rapporte environ 6 euros selon la quantité de minerai récoltée. Une partie de cette somme est par ailleurs régulièrement ponctionnée par des représentant·e·s corrompu·e·s du gouvernement. Les jours de congé ne sont même pas envisagés puisqu'il serait alors impossible de se nourrir.

Le travail des enfants est très répandu dans les mines de RDC. Certain·e·s commencent à 6 ans. Dans un rapport datant de 2015, Amnesty International raconte l'histoire de Paul, 14 ans, qui doit creuser dans les tunnels pendant 24 heures d'affiliée. Les enfants restent toutefois généralement en surface pour filtrer les eaux ou garder la mine. Ils/elles sont encore beaucoup moins bien payé·e·s que les adultes, parfois moins d'un euro.

Les tunnels creusés peuvent faire jusqu'à 80 voire 100 mètres de profondeur. Puisqu'ils ne sont pas sécurisés, les éboulements sont fréquents. Certains sont mortels. Un mineur congolais interrogé par Cash Investigation en 2015 parle de plusieurs éboulements mortels dans sa mine lors des mois précédant le reportage, l'un ayant coûté la vie à 175 personnes. Amnesty International rapporte un éboulement ayant causé 80 morts la même année, selon des chiffres officiels soupçonnés d'être sous-éva-

lués. Étant donné la nature informelle et souvent illégale de ces exploitations, il est difficile d'établir le nombre de décès dus à des éboulements en RDC. Il semble toutefois raisonnable d'imaginer qu'au moins plusieurs centaines, voire des milliers de personnes en meurent chaque année.

Les éboulements ne sont pas les seules causes de décès. Ainsi, puisque les exploitations minières sont généralement illégales, il arrive que des policier·ère·s tirent aléatoirement sur les mineur·euse·s. De plus, le contact avec certains métaux extraits, dont le cobalt, peut provoquer des dermatites, de graves problèmes respiratoires et des cancers. Les creuseur·euse·s n'ont aucun équipement pour se protéger.

L'exploitation minière est également associée à la guerre dans le pays. Cette dernière, toujours en cours, est la plus meurtrière depuis la Seconde Guerre mondiale, ayant fait 6 millions de morts entre 1998 et 2014. Or, une des raisons importantes de ce conflit est la souveraineté sur les ressources minières. En effet, certaines mines, surtout dans l'est du pays, sont gérées par des groupes armés qui se servent des revenus miniers pour financer les conflits. En 2015, des chercheurs ont visité 1615 mines de l'est de la RDC, et ont observé la présence de groupes armés dans 56% d'entre elles. Sans l'exploitation minière, le conflit aurait sans doute une moins grande ampleur. Les métaux associés à cette guerre, appelés «minerais de sang», sont principalement l'étain, le tungstène, le tantale et l'or.

La situation en rapport avec les mines artisanales de RDC semble s'améliorer depuis peu. Ceci est notamment le résultat de directives mises en place aux États-Unis et en Union européenne, forçant les multinationales à mieux connaître la provenance des minerais de sang et à évaluer les risques associés à leurs fournisseurs. Concernant le travail des enfants en RDC, la situation semble également aller dans le bon sens. Toutefois, le travail à accomplir reste immense.

1. Nous avons supprimé les références bibliographiques par souci d'espace.

Si vous souhaitez collaborer avec nous dans la réalisation du projet ou si vous êtes intéressé·e par l'utilisation des productions de CND, n'hésitez pas à contacter **Adrien Plomteux**, à l'adresse adrienp@ligue-enseignement.be

Dernière chronique (inter)culturelle avant la prochaine

Hommage à ZongBao



Dans le cadre de ses missions de Cohésion sociale, l'équipe du secteur Interculturel de la Ligue donne des cours de français à des adultes dans 6 communes bruxelloises. Ces cours sont un lieu d'apprentissage mais aussi et surtout un lieu de rencontres. L'équipe partagera donc régulièrement des petites tranches de vie glanées au fur et à mesure de ces rencontres... Avec légèreté, une pointe de second degré et d'humour et une grande dose d'humanité!

Illustration: **Pauline Laurent**

Selon l'étymologie, le mot «mixité» - «mixtus»: «mêler», «mélanger» - trouverait son origine dans son opposition au mot «fixité», état de ce qui est fixe.

Partant de ce postulat, je peux affirmer que mes rendez-vous didactiques hebdomadaires étaient fixes.

Le local était fixe.

Tout comme les horaires, fixes.

Et le groupe de participant·e·s, peu mixte... Jusq'au mars 2019, le groupe était constitué en majorité de femmes marocaines, musulmanes, femme au foyer, souvent mère de famille, âgée de 25 à 40 ans.

Puis vint, ZongBao. Homme, chinois, sans religion revendiquée, 60 ans. Portant à lui seul toute la responsabilité transitoire du groupe de fixe à mixte!

Discrètement, il m'expliqua avoir quitté Shanghai environ deux décennies plus tôt et n'avait que peu pratiqué le français depuis, car il avait été en charge du nettoyage dans un hôtel tenu par un chinois près de la Gare du Nord. Cela pendant quinze ans.

Les autres apprenant·e·s, uniquement des femmes marocaines, le trouvaient « mignon ». Pas du tout la réaction constatée lorsqu'un homme musulman

tentait de suivre les cours.

Si les plus ancien·ne·s connaissaient ma tendance à troquer les procédés alternatifs d'apprentissage du français pour une bonne vieille méthode traditionnelle, ZongBao ne l'envisageait pas autrement. Son élocution et sa phonétique étaient largement en-dessous du niveau du groupe mais son orthographe était, étonnamment, presque impeccable. Pas surprenant finalement vu le temps qu'il passait les yeux rivés dans son dictionnaire à traduire absolument tout ce qu'il entendait ou lisait.

Plus tard, je sus que les enfants chinois apprenaient à écrire durant de longues années. Ils traçaient des lignes de sinogrammes jusqu'à maîtriser les milliers de caractères. L'habileté du geste graphique de ZongBao provenait sans doute de là.

Sa capacité de travail était impressionnante, si bien qu'il fit presque un sans faute au test de fin d'année. Je le réorientai vers une structure plus exigeante.

Il ne lira certainement pas la reconnaissance que je lui témoigne ici mais ce fut néanmoins une expérience très enrichissante pour moi d'envisager la didactique du français comme langue étrangère avec une personne comme lui.

Géométrie amusante: la Terre est ronde!

On pense souvent que Galilée a eu de graves ennuis en soutenant que la Terre était sphérique et non plate. Le grand physicien n'a pourtant rien à voir avec cette idée. Il disait tout autre chose: que la Terre, au lieu de trôner au centre de l'Univers, tournait autour du Soleil. L'idée de la sphéricité de la Terre, en fait, n'a jamais chagriné l'Église, pour qui l'Univers devait justement être constitué uniquement de sphères! L'abandon de l'hypothèse de la Terre plate remonte donc à près de 2000 ans avant Galilée: il est dû à Thalès, Aristote et Pythagore notamment. Leurs raisonnements reposent sur des observations simples, que chacun peut s'amuser à refaire.

Contre les «platistes»

Le mouvement «platiste» (personnes convaincues que la Terre est plate) semble gagner du terrain. On lit par exemple sur le site de la RTBF¹ que la «Flat Earth Society», forte de milliers de membres, compte organiser une expédition en Antarctique pour prouver la platitude de notre planète, un grand disque limité à ses bords par des murs de glace... Pour éviter qu'on ne tombe.

Pour se convaincre du contraire, et avant que l'expédition ne livre ses intéressantes conclusions, faisons donc un peu de géométrie, terme qui signifie justement «mesure de la Terre». Mais de la géométrie expérimentale et amusante! Voici donc trois observations, géniales réfutations de la «Terre plate», qui ont sans doute été effectuées depuis des temps très reculés autour du bassin méditerranéen. Pour les refaire, il suffit de regarder le ciel nocturne ou la mer, et de réfléchir: un sain

exercice d'observation et de raisonnement, à montrer à ses enfants ou étudiant-e-s. Voici donc trois bons moyens de résister aux grotesques discours platistes.

Premier indice: étoiles englouties par l'horizon

Lorsqu'on observe le ciel nocturne d'un point donné à un moment donné (disons, Marseille un 20 juillet à minuit), on peut voir des étoiles, dont certaines sont assez bas côté Sud (Antarès, par exemple, dans la constellation du Scorpion). Si on voyage vers le Nord en tournant le dos à Antarès, on constate qu'elle brille de plus en plus bas sur l'horizon. Depuis Bruxelles, elle n'est déjà presque plus visible, et *disparaît même tout à fait* sous l'horizon lorsqu'on arrive en Norvège. À l'inverse, si on voyage vers le Sud, Antarès brille de plus en plus haut (elle trône même au zénith en arrivant en Namibie); et surtout, *de nouvelles étoiles,*

invisibles au début du voyage, apparaissent en-dessous d'Antarès, comme par exemple, la belle constellation de la Croix du Sud, rigoureusement invisible de Marseille. Le fait que, d'une part, Antarès ait été engloutie par l'horizon lorsqu'on va vers le Nord, et que d'autre part, des étoiles nouvelles apparaissent quand on va vers le Sud, montre bien que nous sommes sur une Terre sphérique, ou tout au moins, pas plate. En effet, en se promenant sur une Terre plate, on verrait certes Antarès de plus en plus bas en allant vers le Nord, mais elle ne disparaîtrait jamais tout à fait. Et en allant vers le Sud, on ne verrait pas de nouvelles étoiles apparaître: on ne ferait que mieux voir les étoiles déjà visibles côté Sud de notre point de départ. En somme, dans l'hypothèse platiste où la Terre plate est surplombée par un plafond d'étoiles, tout le monde sur Terre verrait les mêmes étoiles, mais sous des perspectives différentes.



Précisons à quiconque est curieux de vérifier cela qu'un voyage jusqu'à la Scandinavie ou la Namibie n'est pas nécessaire: à l'œil nu, on observe aisément ces effets pour des voyages Nord-Sud de quelques centaines de km (Italie-Tunisie, par exemple, ou Bruxelles-Marseille). Ces observations étaient donc largement à la portée de fins observateurs comme les marins de l'Antiquité.

Deuxième indice: la côte avant le port

La deuxième observation est très simple à mettre en œuvre, pour autant qu'on habite près de la mer, ce qui est le cas d'une grande partie des humains, et de pas mal de Belges. Pour les autres, il vaut le coup d'effectuer un aller-retour en train pour faire cette expérience simple et géniale à la fois.

Choisissons donc un jour clair sans trop de vent, prenons le train pour Ostende ou le Zwin, asseyons-nous juste au bord de l'eau sur la plage, et observons aux jumelles un bateau à voiles qui s'éloigne. On assiste alors à quelque chose de tout à fait surprenant: après quelques dizaines de minutes, on s'aperçoit que la coque a disparu,

alors qu'on parvient toujours à observer les voiles! Ce n'est qu'un peu plus tard que le haut du mât disparaît à son tour. Bref, on voit parfaitement que le bateau est englouti *non pas dans la brume lointaine, mais derrière l'horizon*. Ces observations peuvent naturellement être effectuées avec des bateaux sans voiles, des ponts ou des îles lointaines, et sont parfois très cocasses. On peut ainsi s'amuser en voyant des conteneurs «flotter» sans voir le porte-conteneurs, ou bien des camions «flotter» sans voir le pont qui les soutient, ou encore des toits de maisons lointaines «flotter» sans voir l'île qui les porte.

Réciproquement, un marin approchant de la côte va d'abord voir les sommets (le haut du clocher d'Ostende, les montagnes derrière la côte s'il y en a), puis, *beaucoup plus tard*, les collines, la côte, le port, et enfin la plage (c'est ce que dit, au fond, la fameuse plaisanterie: si le boucher voit le porc avant les côtes, le marin, lui, voit la côte avant le port!).

Si la Terre était plate, les choses se passeraient différemment, du moins pour un observateur attentif. La visibilité en mer *ne serait limitée que par le manque de transparence de*

l'air. Un voilier partant au loin ne disparaîtrait pas derrière l'horizon, mais dans la brume. À la limite, un jour clair, on verrait New York depuis Lisbonne et Alger depuis Marseille. Et on n'assisterait pas au remarquable et amusant phénomène des voiles visibles sans la coque. Sur une Terre plate, un marin traversant la mer verrait de très loin le but de son voyage sortir petit à petit de la brume, but qui ne ferait que grossir pendant les dernières heures de traversée.

Or ce n'est pas cela qui se passe: comme on l'a dit, d'abord les montagnes, puis les collines, puis la côte, et enfin le port et la plage, émergent l'un après l'autre de derrière l'horizon... Je prends le pari qu'aucun platiste n'est marin, tellement ces faits sont évidents quand on a un peu circulé sur la mer, ou ouvert ses yeux pendant ses vacances à la plage. Cet argument est bien sûr également valable pour des voyages terrestres, même s'il est moins aisé à mettre en œuvre à cause des obstacles à la visibilité (arbres, collines). Par exemple, si on voyage par beau temps de Bruxelles vers le Mont Blanc, on voit cette montagne surgir de derrière l'horizon (et non pas de la brume) depuis la Bourgogne, à environ 250 km



du but; et à cette distance, on ne voit que le sommet enneigé - pas ses pentes!

Troisième indice: la preuve par l'ombre

De temps en temps, au cours de sa promenade cosmique, la Terre se trouve juste sur la ligne joignant la Lune et le Soleil. La Lune plonge alors quelques heures dans l'ombre portée par la Terre. C'est une éclipse de Lune, un phénomène que tout le monde peut voir plusieurs fois dans sa vie sans voyager, superbe à observer à l'œil nu ou aux jumelles (la dernière visible en Europe a eu lieu le 21 janvier dernier, la prochaine le 14 mars 2025). À quoi ressemblerait une éclipse de Lune si la Terre était plate? Imaginons pour cela quel est le contour de l'ombre donnée par une crêpe ou une pièce d'un euro: il s'agit d'une ellipse plus ou moins étroite, mais presque jamais d'un cercle. On peut en particulier prédire qu'une éclipse de Lune ayant lieu au coucher du soleil donnerait une ombre extrêmement étroite, car alors la crêpe-Terre serait éclairée par la tranche!

Mais les faits sont impitoyables avec les platistes. Si ceux-ci regardaient les éclipses de Lune comme tous les gens curieux, ils constateraient que l'ombre où plonge la Lune pendant une éclipse est toujours *impeccablement circulaire*. Or quelle est la seule forme qui projette toujours une ombre circulaire? La sphère, bien sûr!

Ce raisonnement très astucieux est encore plus puissant que les précédents puisqu'il prouve non seulement que la Terre n'est pas plate, mais de plus qu'elle est parfaitement sphérique!

Gand visible depuis l'Atomium?

Revenons à notre superbe expérience de bord de mer et posons-nous la question: à quelle distance disparaît le bateau?

La distance de disparition est liée à la taille de la Terre et à celle du bateau. Si par exemple la Terre n'avait que 10 km de circonférence, il suffirait au bateau de partir quelques km pour disparaître totalement de l'autre côté de la planète! Et il est clair également qu'un petit voilier de 5 mètres de haut disparaît plus vite qu'un trois-mâts de 30 mètres de haut.

Il existe donc un lien, assez simple, entre la distance de disparition du bateau, sa hauteur, et le rayon de la Terre: ce lien, qui peut être établi au moyen du fameux théorème de Pythagore, est celui-ci: $d = \sqrt{2 \times R \times h}$ ou encore $d = 3,6\sqrt{h}$. Concrètement, il suffit de prendre la racine carrée de la hauteur du bateau (en mètres) et multiplier par 3,6, pour obtenir la distance de disparition (en km). Pour un bateau de 10 mètres de haut, cela donne environ 11 kilomètres. C'est peu, finalement: sur une distance aussi courte, on voit les manifestations de la courbure de notre grande Terre!

Bien sûr, réciproquement, ces 11 kilomètres correspondent également à la distance à laquelle un observateur au sommet du bateau de 10 mètres voit disparaître la plage. Cette formule donne donc également la visibilité depuis un point élevé situé au bord de la mer (ou d'une plaine suffisamment plate). Ainsi, le panorama va jusqu'à 34 km depuis la cathédrale de Gand (89 mètres au-dessus de la plaine), et 36 km de-

puis l'atomium de Bruxelles (102 mètres de hauteur). Dans le cas de deux monuments, les distances s'ajoutent. Ainsi, il y a 50 km entre Gand et Bruxelles, ce qui est plus petit que $34 + 36$. On peut donc théoriquement voir la flèche de la cathédrale de Gand depuis le sommet de l'Atomium, une observation dont je n'ai pas entendu parler, mais probablement aisée par temps clair.

Platistes, sortez de vos forêts!

Que conclure de tout cela? Qu'il faut un peu réfléchir, ouvrir les yeux et, si l'on peut, voyager pour prendre la mesure de la taille et de la forme de notre Terre. Qu'on aura du mal à faire changer d'avis les platistes qui voyagent peu, ou uniquement à l'intérieur des terres, dans des paysages peu ouverts sans montagne... et qui de plus ne prennent pas la peine de se réveiller pendant les éclipses de Lune. Ce cas étant rarissime, on peut en conclure que la majorité des Terrien-ne-s, à part les aveugles, peut observer, réfléchir, et se rendre à cette évidence vieille de 2500 ans: la Terre est ronde!

1. www.rtbf.be/info/societe/detail_qui-sont-les-platistes-ces-gens-qui-pensent-que-la-terre-est-plate?id=10260556