

éduquer

tribune laïque n° 125 novembre 2016

la *ligue*



dossier
Quelles études
pour quelle
médecine?

actualité
Le mauvais bulletin
des ZEP françaises

**bonnes
pratiques**
Les stages civiques:
une participation
à la vie de la cité,
portée par l'école

histoire
Une brève histoire
tumultueuse de
l'enseignement en
Belgique (2/3)

sciences
Probablement des
geysers sur un
satellite de Jupiter

Sommaire

Éditorial	Un réseau unique? La leur grandit... Roland Perceval	p 3
Focus	Focus Marie Versele	p 4
Actualités	Le mauvais bulletin des ZEP françaises Martine Vandemeulebroucke	p 6
Coup de crayon sur l'actu	Dessin d'Adrià Fruitos	p 8
Position politique	Vers un réseau unique Le Bureau de la LEEP	p 9
Europe	Le bien-être à l'école et au collège en France: des constats et quelques pistes Séverine Ferrière, Fabien Bacro, Agnès Florin, Philippe Guimard et Tiphaine Gaudonville	p 10
Bonnes pratiques	Les stages civiques: une participation à la vie de la cité, portée par l'école	p 13
Dossier: RENTRÉE 2016: QUELLES ÉTUDES POUR QUELLE MÉDECINE?	Dossier réalisé par Juliette Bossé et Marie Versele	
	Quelles études pour quelle médecine?	p 15
	Étudiants versus numéro INAMI, un imbroglio politique! Marie Versele	p 17
	«La médecine généraliste de papa, c'est fini!» Martine Vandemeulebroucke	p 20
	Réformes et avenir des études de médecine Marco Schetgen	p 23
	La santé sexuelle et reproductive des femmes sous silence Juliette Bossé	p 26
	Pour des études de médecine du XXI^e siècle, centrées sur le patient, et au service de tous Claire Geraets	p 28
	Baptêmes en médecine Juliette Bossé	p 31
Histoire	Une brève histoire tumultueuse de l'enseignement en Belgique (2/3) Roland Perceval	p 32
Sciences	Probablement des geysers sur un satellite de Jupiter François Chamarau	p 36

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

Animatrice de la revue Éduquer
Juliette Bossé

Mise en page
Eric Vandenhede
assisté par Marie Versele

Réalisation
mmteam sprl

Ont également collaboré
à ce numéro:

Roland Perceval
Marie Versele
Juliette Bossé
Le Bureau de la LEEP
Séverine Ferrière
Fabien Bacro
Agnès Florin
Philippe Guimard
Tiphaine Gaudonville
Martine Vandemeulebroucke
Marco Schetgen
Claire Geraets
François Chamarau

Roland Perceval, président de la Ligue

Un réseau unique? La lueur grandit...

Le combat de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente pour l'établissement d'un réseau unique dans notre enseignement est ancien. Nous n'avons jamais caché que le Pacte scolaire de 1958 ne nous satisfaisait absolument pas.

La position prise, le 27 septembre dernier, par le Président du Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Philippe Courard, ne peut que nous réjouir. Il montre à suffisance que l'idée fait de plus en plus son chemin et que seule la vision «école publique», non seulement dans sa dimension de neutralité, mais aussi en termes de dépense publique, est porteuse d'avenir.

Lors d'un débat récent entre Monsieur Courard et une élue carolorégienne du cdH, sont apparues clairement les contradictions inhérentes à la défense de la multiplicité des réseaux sur base philosophique, que défend ce parti chrétien: comment soutenir, alors que les collaborations et les partenariats sont indispensables et se font déjà, l'existence de plusieurs réseaux? Ces synergies sont nécessaires, et elles se feront, d'autant mieux, dans un réseau unique, sans lourdeur administrative, sans conventions de partenariat, et elles permettront surtout, de faire des économies considérables.

Le réseau catholique a toujours voulu le beurre et l'argent du beurre: les deniers publics mais la liberté de faire comme il l'entendait! L'exemple le plus frappant est évidemment l'organisation du cours de philosophie et de citoyenneté pour lequel il

installe, comme l'a fait remarquer le Conseil d'État, une discrimination de fait entre les élèves. Non! Pour lui, un élève n'égale pas un élève!

Il est inadmissible que l'argent public ne soit pas dédié à l'enseignement public et uniquement à lui. Il est assez symptomatique que l'un des arguments prioritaires avancé par le réseau catholique pour s'opposer à la fusion des réseaux soit d'ordre pécuniaire, en mettant au défi la puissance publique de racheter ses bâtiments...

Non il n'est pas vrai que l'enseignement catholique est «meilleur»! D'où vient cette légende? Savamment entretenue par ses thuriféraires mais loin de la réalité. Une communication, il faut le reconnaître, très étudiée, entretient aux yeux du public cette illusion. Lorsque l'on parle d'un quasi-marché dans l'enseignement, la multiplicité des réseaux y contribue largement.

La liste est longue des inconvénients de réseaux multiples. La Finlande, citée à l'envi, en exemple, a supprimé cette multiplicité.

La Ligue prône un enseignement public unique, neutre, où tous les élèves, quelles que soient leurs convictions, apprennent et soient éduqués ensemble, que la citoyenneté s'approprie collectivement, que leur vision du monde soit approchée dans la pluralité de leurs origines, de leurs spécificités et avec un esprit entièrement ouvert aux autres. Ce programme n'est en rien opposé aux croyances de chacun mais fait la part belle à la tolérance et au libre examen.

La Ligue s'inscrit aussi dans une démarche volontariste de mise en lumière des qualités de l'enseignement public. La lumière brille, même dans les ténèbres les plus profondes. Le combat pour qu'elle brille sur un enseignement en réseau unique sera encore long mais les esprits s'ouvrent. Tout doucement s'affirme cette évidence.

La Ligue est disponible pour participer à toute discussion sur ce projet indispensable.

Cotisation et don 2016

Si vous n'avez pas encore payé votre cotisation 2016, merci de le faire dans les meilleurs délais. La cotisation 2016 est de **25€** minimum.

À verser sur le compte: BE19 0000 1276 64 12 - BIC: BPOTBEB1
de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, asbl
rue de la Fontaine, 2 - 1000 Bruxelles
Communication: cotisation ou don 2016

Pour toute information concernant le suivi de votre affiliation, veuillez nous contacter au 02/512.97.81 ou admin@ligue-enseignement.be

Marie Versele, secteur Communication

Pas seulement chez ING

Le secteur bancaire traditionnel et celui des assurances seraient à la veille d'une restructuration de grande ampleur qui sera, plus que jamais, coûteuse en emplois.

Ces deux secteurs sont, en effet, sous pression. Des nouveaux acteurs (systèmes de paiement électronique alternatifs, crédits à la consommation offerts par les géants de la distribution), des rendements réduits (le mince écart entre les taux d'emprunt à court et à long terme, la faiblesse des taux d'intérêt des crédits), des mesures plus contraignantes pour les banques (le relèvement du capital propre obligatoire) diminuent la rentabilité des banques. De leur côté, les assurances peinent à trouver des placements rémunérateurs leur permettant de respecter les taux minimum garantis dans les contrats d'assurance-vie et d'épargne-pension.

Ces facteurs économiques sont renforcés par le changement d'habitude des clients qui recourent au paiement électronique et ne font plus appel à leur agence bancaire locale. Dans le domaine commercial, le développement de l'e-commerce a des effets comparables.

Quelles conséquences pour le marché de l'emploi de demain?

On peut concevoir qu'une société fera toujours appel à des personnes peu qualifiées pour assurer son fonctionnement (dans la construction, les transports, le nettoyage et la propreté publique, le commerce de proximité, les soins et l'aide aux personnes, etc.). Elle devra aussi disposer d'un personnel restreint très qualifié (dans les domaines techniques et scientifiques, notamment).

Mais qu'en sera-t-il du niveau moyen de qualification, les diplômés de fin d'humanité, les BAC +3, voire les BAC +5 qui, sociologiquement, correspondent aux classes moyennes? Ne sont-ils pas maintenant les plus exposés aux délocalisations, suscitées par des conditions fiscales et salariales attractives?

Pour qui s'occupe d'enseignement, cette perspective questionne les rôles respectifs de l'enseignement et de la formation continue: qui former, à quelles compétences, pour quel marché de l'emploi? Faut-il en faire plus, plus longtemps et de façon plus exigeante?

Sisyphos avait la vue bouchée par le rocher trop grand qu'il déplaçait sans fin.

Peut-être l'enseignement devrait-il resserrer sa mission sur l'essentiel et viser moins pour atteindre mieux ses objectifs. Et la formation continue, devenir l'ordinaire d'une société dont les opportunités d'emploi changent.

Patrick Hullebroeck, directeur

Un jour... en 1925

L'étalon-or (Gold Standard)

L'étalon-or (Gold Standard) est un système monétaire dans lequel l'étalon monétaire correspond à un poids d'or, fixé par une banque centrale. Il fut adopté par une majorité de pays, au cours du 19^e siècle. Dans ce système, toute émission de monnaie se fait avec une contrepartie et une garantie d'échange en or. Les parités de deux monnaies différentes sont donc fixées par rapport à l'or, et les taux de change sont stables entre pays participants. L'or constitue alors une monnaie internationale, qui sert au règlement des échanges et comme instrument de réserve pour les banques centrales des pays ayant adopté le système. Ce matériau a été choisi comme unité d'échange car il était durable, transportable, rare et difficilement falsifiable. Pourtant, l'étalon-or imposait une discipline très stricte: des taux de change fixes entre les monnaies et une grande flexibilité des prix. C'est pour cette raison qu'il fut abandonné durant la dépression des années 1930. Source: Wikipedia



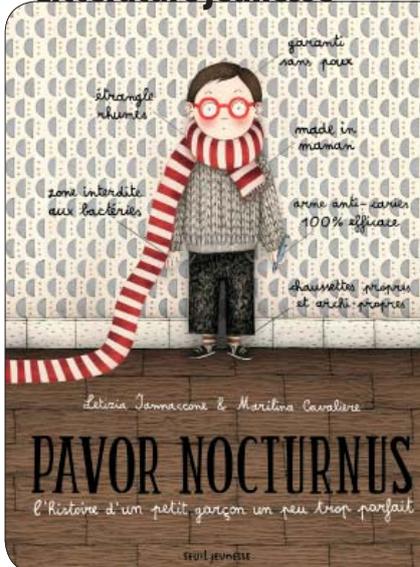
Musique

Phantogram «Three»

Assez méconnus de la scène musicale européenne, Phantogram est un duo américain au style musical électro-pop, teinté de hip-hop. Dans ce troisième album, le duo nous livre 10 titres aux multiples facettes, tant empruntés de légèreté que de noirceur. Basculant parfois dans la facilité pop, voire dans le cliché du groupe à «chanteuse à voix», Phantogram ne révolutionne pas le genre mais nous livre des titres efficaces et des mélodies entêtantes. Three est, au final, une nouvelle étape dans l'ascension de Phantogram, sur la scène mondiale. A suivre...



Littérature jeunesse



Pavor Nocturnus par Marilina Cavaliere et Letizia Lannaccone

Pavor est un petit garçon gentil, intelligent, mignon... mais un peu trop couvé par une maman hypocondriaque, persuadée que son petit garçon attrapera toutes les maladies infantiles. C'est la chasse aux microbes, du matin au soir, Pavor ne cesse de se laver les mains. Il ne joue pas avec les autres enfants, s'isole. Un jour, c'est la crise! Pavor hurle la nuit et fait d'horribles cauchemars... Le médecin lui donne un traitement plus qu'étonnant: «faire connaissance, prendre soin d'un petit animal, rêver les yeux ouverts et contempler les choses d'en haut ou d'en bas, selon ce qu'on préfère». Et cela marche, Pavor va rapidement retrouver la joie de vivre!

Avec ses illustrations sombres, parfois surréalistes, évoluant selon les humeurs du personnage principal, Pavor Nocturnus est un ouvrage plein de tendresse et de bon sens sur le nécessaire lâcher-prise des parents et sur l'essentielle liberté des enfants de vivre, d'explorer et de contempler le monde.

Musique

Jóhann Jóhannsson «Orphée»

Délicatesse, profondeur, envolées, tendresse, désespoir, émotions, espoir... La musique de Jóhann Jóhannsson est instrumentale, cinématographique, universelle et terriblement addictive! Il n'y a pas de mots pour décrire la musique de Jóhann Jóhannsson... elle est juste parfaite!



Série

The leftovers

Attention! Tous ceux qui cherchent de l'action et des personnages bien définis, passez votre chemin, The leftovers n'est pas pour vous. The leftovers est une série qui s'acharne sur votre cerveau, triture vos émotions, votre sensibilité... bref, qui vous remuera profondément! Tout démarre avec un étrange phénomène, quasi surnaturel: la disparition simultanée de 2% de la population mondiale. Où sont ces personnes? Pourquoi se sont-elles volatilisées? Ne cherchez pas, la série n'y répondra jamais! Comment gérer ce deuil inattendu? Là est tout l'intérêt de la série! The Leftovers agit comme un miroir de notre société où les individus évoluent dans un univers chaotique, dépressif et sans repères, où les disparus sont à moitié vivants et les vivants à moitié morts. En toile de fond, la série traite des traumatismes qui ont secoué le monde depuis le 11 septembre: attentats terroristes, crise des réfugiés... Comment faire pour (sur)vivre? The leftovers est une série totalement atypique, que certains pourront détester, et que d'autres encenseront. La série nous sollicite en permanence et en tant que spectateur, nous nous interrogeons: que ferions-nous à la place des personnages? Comment survivre dans une société chaotique dénuée de sens, sans espoirs? Désespoir, suicide, renaissance, enrôlement... La réponse est en nous!



Ressource

Nouvelle valise pédagogique «Mobilité & Sécurité Routière»

La nouvelle valise pédagogique «Éducation à la Mobilité et à la Sécurité Routière» vient de sortir! Grâce à cette valise pédagogique, vous pouvez explorer toutes les dimensions de la mobilité en classe. Cette valise compile une sélection d'outils - dossiers pédagogiques, albums et documentaires jeunesse, jeux et documents d'information - qui permettront aux enseignants et animateurs de sensibiliser les 5-14 ans à la mobilité durable et à la sécurité routière. Retrouvez également la malle pédagogique «Mobilité durable» adaptée au milieu urbain. Les deux valises sont empruntables gratuitement au Réseau IDée de Namur ou de Bruxelles.

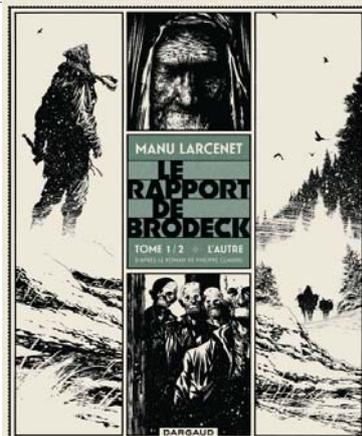
Plus d'infos: www.reseau-idee.be/outils-pedagogiques/malles



BD

Le rapport de Brodeck de Larcenet

Attention chef-d'œuvre! Larcenet, largement connu pour sa production de BD de haut niveau (Blast, Le combat ordinaire...), nous livre ici un nouveau petit bijou. Le rapport de Brodeck est l'adaptation du best-seller de Philippe Claudel; adapté en deux tomes, l'ouvrage explore toute l'étendue de la noirceur humaine: la guerre, la violence, la peur... le tout avec un graphisme époustouffant, des planches en noir et blanc crépusculaires, totalement dramatiques et fascinantes. À lire!



Culture

Écran large sur tableau noir



Écran large sur tableau noir

Écran large sur tableau noir est un dispositif d'éducation au cinéma qui s'étend aux principales villes de Belgique francophone. Chaque année, grâce à ces différents cinémas, Écran large sur tableau noir propose, en séances scolaires, une programmation de films que les élèves, du maternel au supérieur, peuvent découvrir pour un prix modique avec leurs professeurs. Texte: Grignoux.be
Plus d'infos: www.grignoux.be/ecran-large

Mini news

Qu'est-ce que le slut-shaming?

Le slut-shaming est la dernière technique de harcèlement en vogue sur la toile qui s'attaque plus particulièrement aux filles. Littéralement «l'humiliation des salopes», le slut-shaming consiste à humilier publiquement, soit par des propos indécents ou des photos douteuses, une fille dont le comportement sexuel serait jugé déplacé. Il s'agit donc de stigmatiser, culpabiliser ou disqualifier une femme dont l'attitude ou l'aspect physique seraient jugés provocants. Réel rouleau compresseur, le slut-shaming fait vivre un enfer à ses victimes, dès lors cibles d'un harcèlement quotidien et d'une violence psychologique dévastatrice.



Citation

"Inventer, c'est penser à côté"
Albert Einstein



Le numérique & les troubles d'apprentissage



Ressource

Le numérique et les troubles de l'apprentissage

Le numérique et les troubles de l'apprentissage est un dossier de la Cellule Projets TICE de l'Administration générale de l'Enseignement. L'idée est de promouvoir et de soutenir l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans les pratiques pédagogiques des enseignants. À ce titre, la cellule défend une approche basée sur l'éducation au numérique et met en place des dispositifs encourageant l'utilisation des technologies dans les classes. Ce dossier s'adresse aux professionnels de l'enseignement en contact avec des élèves présentant des troubles d'apprentissage, et présente un grand nombre de ressources classées par thématique, telles que des articles scientifiques et pédagogiques, des vidéos, des tutoriels, des «trucs et astuces», des avis, des conseils...
Texte: enseignement.be - Plus d'info: www.enseignement.be/index.php?page=27765

Le mauvais bulletin des ZEP françaises

Et si l'école, loin de corriger les inégalités sociales, les produisait? Pour le Conseil national français d'évaluation du système scolaire, ce n'est plus une hypothèse mais une certitude. Sur le banc des accusés: les fameuses ZEP, zones d'éducation prioritaires et, avec elles, le principe de la discrimination positive. Une remise en cause qui interpelle aussi notre système scolaire.

C'est un rapport très interpellant que vient de produire en France le Conseil national d'évaluation du système scolaire, le Cnesco. Celui-ci a mobilisé, pendant deux ans, des sociologues, des économistes, des psychologues, des didacticiens français et étrangers, pour ausculter en profondeur le système éducatif, et avec lui, le projet d'égalité des chances pour tous les élèves. Cette égalité est un mythe, conclut le Cnesco. Et ce n'est pas la faute de l'enseignement privé, des familles ni même de la crise économique, non: ce sont les politiques éducatives qui exacerbent les inégalités sociales plutôt que de les corriger.

Le point de départ, c'est l'enquête Pisa. Chaque fois la France (comme la Belgique d'ailleurs) est mal cotée et le constat d'un fossé grandissant entre les élèves se confirme. Les résultats des élèves défavorisés baissent, ceux de l'élite s'améliorent. Les clivages s'aggravent

surtout dans l'enseignement secondaire. Dans les établissements les plus défavorisés, les élèves de troisième ne maîtrisent que 35% des compétences attendues contre 80% pour les élèves scolarisés dans un milieu privilégié.

Que se passe-t-il, alors que depuis plus de trente ans la France a mis en place des zones d'éducation prioritaire pour les élèves les plus défavorisés? Rien. Le principe «donner plus à ceux qui ont moins» ne fonctionne pas. Pis: c'est ce principe même qui produirait les inégalités. Ou plus exactement, c'est le caractère permanent de ce dispositif qui est mis en cause.

Pour l'un des auteurs du rapport, Georges Felouzis, sociologue à l'université de Genève, le dispositif d'éducation prioritaire devait être temporaire mais au fil du temps, le système s'est installé. Ses moyens se sont étendus, dilués et cela aboutit au résultat inverse de celui qui

était escompté: «Quand un établissement passe en éducation prioritaire, il y a désertion des familles pour scolariser leurs enfants dans un autre collège», constate Georges Felouzis. Pour avoir un effet positif, l'éducation prioritaire devrait avoir des classes beaucoup plus réduites et des enseignants plus expérimentés, bref être attirantes pour tous les élèves et leurs parents. C'est d'autant plus nécessaire que les enseignants des ZEP disent consacrer une bonne partie de leur temps à maintenir «l'ordre» dans leurs classes. C'est du temps en moins consacré à l'enseignement. Les problèmes de discipline, d'exclusion des élèves, d'absence des enseignants pèsent lourd sur l'emploi du temps. Par ailleurs, ces élèves n'ont pas accès aux mêmes méthodes pédagogiques que ceux des milieux défavorisés. Les attentes des enseignants en français comme en mathématiques sont moins ambitieuses et d'une



manière générale, l'environnement pédagogique est moins porteur. Les aides au travail personnel se situent à la marge de l'école, sans insuffler une pédagogie différenciée dans la classe.

Et le Cnesco d'appeler à des politiques volontaristes en matière de mixité sociale qui, selon le Conseil, manquent depuis trente ans en France. Si les écoles les plus défavorisées continuent à être l'objet de ségrégation, rien ne changera. L'éducation prioritaire continuera à produire de la discrimination négative.

Guère plus réjouissant en Belgique

Même si l'enseignement est organisé de manière très différente en France et en Belgique, notamment en matière de choix laissé aux parents, les conclusions du Conseil national d'évaluation français résonnent de manière particulière pour l'enseignement francophone. À Bruxelles et dans certaines grandes villes wallonnes, on a également créé, dès 1998, des écoles «à discrimination positive» appelées depuis lors «à

enseignement différencié» avec des moyens financiers et humains accrus. Mais avec quels résultats? Le classement opéré, l'année dernière, par la FWB a montré des écarts effarants, surtout à Bruxelles, entre les écoles qui accueillent des élèves très précarisés et les autres. Comme en France, l'analyse des résultats Pisa en 2012 a montré que l'enseignement en Belgique reste profondément inégalitaire et ne remplit pas sa fonction d'ascenseur social. Dans les deux communautés linguistiques, l'écart entre les élèves les plus faibles et les plus forts atteint jusqu'à l'équivalent de six années d'étude! C'est l'un des plus importants parmi les pays de l'OCDE. Les experts plaident également pour un renforcement de la mixité sociale. C'était l'objectif du décret «inscriptions» mais il faut bien constater un relatif échec dans ce domaine. Il ne suffit pas qu'un élève soit inscrit dans une école, il faut qu'il y reste et dans les faits, les élèves les plus défavorisés se regroupent dans certaines écoles. La politique d'inscription dans les écoles secondaires doit être

revue mais cela suppose aussi qu'il y ait un nombre suffisant de places dans les écoles.

Pour beaucoup d'observateurs, la lutte contre la ségrégation scolaire passe également par une remise en question de l'accompagnement pédagogique pour les élèves précarisés. Dans les écoles dites à discrimination positive, le roulement des enseignants est important et ce sont les équipes pédagogiques les plus expérimentées qui se trouvent dans les écoles où le public est le plus favorisé. On le voit: les problèmes sont les mêmes que dans les ZEP françaises.

Les pistes? Celles qui émergent du rapport du Cnesco ressemblent fort à celles qui ont été débattues dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence: limitation du redoublement, tronc commun de trois ans, révision des programmes... Et surtout la volonté politique de faire aboutir les réformes.

coup de crayon sur l'actu



La ministre de l'Égalité des chances veut un cours de sport mixte à l'école!
Dessin d'ADRIÀ FRUITÓS

Vers un réseau unique

Aller vers un réseau unique d'enseignement par des démarches volontaires de rapprochement des établissements scolaires libres et publics.



Le président du parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Philippe Courard, a plaidé, mardi 27 septembre, en faveur d'un réseau unique d'enseignement pour plus d'efficacité financière et organisationnelle. Pour le président de l'assemblée de la FWB, un seul réseau d'enseignement permettrait de reprendre et de réaménager de nombreux bâtiments vieillissants en ayant une gestion plus efficace de l'offre de places, notamment dans le secondaire où les places peuvent manquer.

La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, asbl, plaide depuis longtemps pour la réunification de l'enseignement dans un réseau unique. Elle permettrait de mener, dans le domaine de l'enseignement, une politique plus cohérente, plus efficace et moins coûteuse. Elle permettrait de réduire les inégalités du système scolaire et la dispersion

des moyens et des énergies.

La Ligue suggère de réunifier les réseaux sans remettre en cause la liberté de l'enseignement.

Elle suggère que, de manière volontaire, suite à une consultation des équipes enseignantes et des parents des enfants, les établissements scolaires optent pour un caractère non confessionnel (adhésion à la neutralité de l'enseignement officiel définie par le décret du 31 mars 1994 ou du 17 décembre 2003) et nouent des relations partenariales avec les établissements d'enseignement public de leur zone afin de renforcer les synergies et de réduire les concurrences stériles. Par la suite, ces écoles pourraient évoluer vers une fusion de leurs institutions avec un statut juridique dont les contours devront être définis.

La fédération Wallonie-Bruxelles pourrait, de son côté, accorder des incitants financiers à ces regroupements réa-

lisés par zone. Elle devrait, par ailleurs, tout comme devrait le faire l'enseignement communal ou provincial, augmenter l'autonomie des équipes éducatives de l'enseignement officiel.

La liberté de l'enseignement n'est actuellement bien souvent que nominale. Loin d'augmenter la liberté de choisir et d'évoluer dans le monde changeant que nous connaissons, elle fige la situation en prenant davantage en compte les intérêts de l'église catholique plutôt que ceux du pays. Il est anormal, dans un état démocratique dont la population est majoritairement indifférente par rapport au dogme catholique, que 50% de l'enseignement financé par l'impôt demeure un instrument d'évangélisation.

Le 28 septembre 2016

Le bien-être à l'école et au collège en France: des constats et quelques pistes

Constat: le système scolaire français est source de mal-être pour les élèves. Face à cela, nous avons essayé de comprendre ce qui dysfonctionne, mais aussi ce qui fonctionne dans les établissements scolaires en France, pour une prise en compte du bien-être des élèves.

Pour Éduquer, les chercheuses et chercheurs, Séverine Ferrière, Fabien Bacro, Agnès Florin, Philippe Guimard et Tiphaine Gaudonville, reviennent sur la question du bien-être des élèves dans l'école française, qualifiée de mauvaise élève dans ce domaine. Pourtant, plusieurs pistes d'actions peuvent être envisagées...

Séverine Ferrière est maîtresse de conférences en Sciences de l'Éducation, à l'Université de Nouvelle-Calédonie; Fabien Bacro, maître de conférences en Psychologie du développement à l'Université de Nantes; Agnès Florin, Professeur émérite en psychologie de l'enfant et de l'éducation à l'Université de Nantes; Philippe Guimard; Professeur en psychologie du développement et de l'éducation à l'Université de Nantes; Tiphaine Gaudonville, Doctorante en psychologie du développement à l'Université de Nantes.

La réussite académique des élèves est de plus en plus envisagée dans ses dimensions conatives¹. En effet, non seulement elle n'est pas de fait garante de la réussite ultérieure (professionnelle ou personnelle), mais on observe que, dans certains cas, elle dépend de variables conatives comme la motivation, l'estime de soi, et plus largement la construction de soi. On observe également un intérêt croissant dans les sciences humaines et sociales pour les aspects «positifs», avec l'émergence de la «psychologie positive», par exemple dans les rapports au travail ou à l'école. Pour autant, il ne s'agit pas d'ignorer les facteurs de mal-être de l'élève en contexte scolaire, mais plutôt de déplacer la focale sur des situations de bien-être, afin de penser de nouvelles pistes d'amélioration

du système scolaire, en France et ailleurs.

La France, une mauvaise élève...

Les comparaisons internationales qui évaluent les systèmes éducatifs mettent en évidence que le système français est source de mal-être pour de nombreux élèves. Par exemple, l'enquête HBSC réalisée en 2008 dans 41 pays montre que les élèves interrogés (11, 13 et 15 ans) n'aiment pas leur établissement (les 13-15 ans sont classés 32^e sur 41, les 11 ans sont 24^e sur 41), ils ont un sentiment de compétence perçu très faible (11-13: 36^e; 15 ans: 40^e) et s'estiment stressés par le travail scolaire (11 ans: 29^e; 13 ans: 32^e et 15 ans: 36^e). L'enquête menée par l'OCDE en 2009 montre que la France est 20^e sur les 25 pays participants quant au bien-

être; celle de 2013 confirme ce déficit de bien-être, en augmentation, puisque 11% des élèves français considèrent l'école comme une perte de temps, alors qu'ils n'étaient «que» 7% en 2003. Les enquêtes nationales vont dans le même sens, avec en général 30% des élèves en fin de primaire et en collège qui «n'aiment pas beaucoup» ou «pas du tout» l'école².

Le bien-être perçu d'élèves de fin primaire et de collège en France

Les résultats collectés auprès d'un millier d'écoliers et de collégiens³ mettent en évidence que les dimensions concernant l'environnement de la classe et les relations paritaires sont les plus positives: les élèves apprécient leur classe, la salle et leurs enseignants. Ils déclarent ne pas avoir de problèmes à se

faire des amis, ont beaucoup de copains et s'entendent globalement bien avec les autres élèves.

En revanche, l'évaluation que les élèves font des activités scolaires, des relations avec leurs enseignants et de leur sentiment de sécurité est plus négative. Les élèves sont globalement contents d'apprendre de nouvelles choses mais la moitié d'entre eux estime avoir trop de devoirs à la maison, trop travailler à l'école ou au collège, et ne pas aimer les évaluations (70%). Ils sont 65% à aimer aller à l'école ou au collège, ce qui confirme les résultats obtenus dans d'autres enquêtes citées, qui relèvent que 3 élèves sur 5, en France, manquent d'appétence pour l'école. Ils n'ont pas peur d'y aller ni d'y être, mais la moitié craint de se faire voler ses affaires.

Au sujet des relations avec les enseignants, les 2/3 estiment que ces derniers les aident suffisamment et savent les intéresser. Mais si on dissocie les écoliers des collégiens, les écarts sont importants (c'est moins le cas pour les autres dimensions). Par exemple, les collégiens sont plus nombreux que les écoliers à penser que leurs enseignants ne les aident pas assez et ne leur expliquent pas suffisamment les choses difficiles.

Enfin, la dimension relative aux évaluations est la plus négative, puisqu'environ 70% des élèves ont peur d'avoir de mau-

vaises notes, et la moitié n'est pas à l'aise lorsque les enseignants entrent en contact avec leurs parents (par écrit ou à l'oral).

Que faire sur le terrain pour que l'École soit un lieu où les élèves se sentent bien?

Les relations amicales constituent une dimension majeure, qui prend de l'importance avec l'âge. On observe, par exemple, un changement de représentation avant et pendant l'adolescence: être un bon élève est positif chez les plus jeunes, c'est moins le cas à l'adolescence, où en termes d'intégration dans un groupe de pairs, il vaudrait mieux être le mauvais élève que le premier de la classe. C'est ce que souligne Debardieux: «29% des élèves disent avoir souffert de moqueries car ils étaient bons élèves ou participaient en classe. Il est possible qu'il soit dangereux d'être un bon élève, tout simplement d'être différent»⁴. Cela pose question quant aux représentations de la valeur de la réussite scolaire pour les adolescents, ainsi que des normes qui renvoient au bien-être dans un groupe de pairs. L'appartenance et l'intégration sont des facteurs décisifs dans le développement psychoaffectif, pouvant conditionner la réussite académique (les phénomènes de harcèlement ou de cyber harcèlement sont des exemples de l'impact de l'isolement scolaire). Cependant, il peut y avoir dans notre enquête une part de «désirabilité sociale» dans les réponses des élèves interrogés, car il n'est pas évident de répondre à un questionnaire en laissant entendre que l'on n'aurait pas d'amis. Dans tous les cas, ces dimensions psychosociales et groupales sont des facteurs importants à prendre en compte dans le bien-être scolaire, par le vivre ensemble, l'acceptation de l'autre, la coopération, etc.

La question de la relation école/famille semble aussi un point à penser pour le bien-être des élèves: que ces derniers craignent les contacts entre enseignants et parents pose question. Il s'agit également de prendre en considération le sentiment de sécurité des élèves, dans la mesure où ils passent beaucoup de temps dans leur établissement. Les aspects architecturaux, mais aussi les lieux dans l'établissement, autres que la salle de classe, telles que la cour de récréation, les toilettes ou les couloirs, sont aussi à penser dans une perspective de bien-être.

Le point noir pour les élèves est l'évaluation, ce qui confirme les résultats des enquêtes internationales et qui pousse donc



Afin d'apprécier les dimensions du bien-être perçu par les élèves eux-mêmes, une échelle a été développée par le groupe de chercheurs. Elle est composée de 28 items, répartis en 6 grandes dimensions; pour chaque item, on demande à l'élève de se situer (sur une échelle en 4 points):

- *les relations avec les pairs*, par exemple: «certains élèves trouvent que c'est difficile de se faire des amis à l'école/collège»;
- *la satisfaction par rapport aux activités scolaires*: «certains élèves trouvent qu'ils travaillent trop en classe»;
- *la satisfaction en classe*: «certains élèves sont contents de leur salle de classe»;
- *l'anxiété face aux évaluations*: «certains élèves ont peur d'avoir de mauvaises notes ou de mauvais résultats à l'école/au collège»;
- *les relations avec l'enseignant*: «certains élèves trouvent que leur enseignant ne les aide pas assez»;
- *le sentiment de sécurité*: «certains élèves ont peur de se faire voler des affaires à l'école/au collège».

à engager une réflexion sur la pression évaluative ressentie par les élèves, ainsi que les dimensions d'intérêt, de motivation durant leur le scolarisation. La pression extrinsèque de réussite par les évaluations sommatives peut à long terme entamer et diminuer la curiosité et l'intérêt des élèves, alors même que notre étude montre leur envie d'apprendre de nouvelles choses.

Formation et pratique des enseignants

Enfin, ces témoignages d'élèves interrogent la pratique professionnelle des enseignants ainsi que leur formation. Le système éducatif en France fait qu'en primaire les élèves ont une seule classe, qui constitue leur lieu de vie, avec un enseignant⁵ qui les connaît donc dans toutes les disciplines, les côtoie toute la journée dans différents contextes. Au collège, les habitudes sont la plupart du temps bouleversées: les élèves ont un groupe classe qui peut changer selon les options et un enseignant par discipline; ils doivent également se déplacer d'une classe à une autre selon les matières scolaires. Or, il semble que le manque d'attention individualisée de la part des enseignants, avec un moindre souci de l'élève et davantage du groupe classe (notamment sur les notions difficiles) ait un effet sur l'évaluation du bien-être des adolescents.

Comme a pu le résumer un enseignant dans un collège ayant participé à notre recherche, lors de la restitution de nos résultats: «le souci, c'est qu'ils veulent apprendre, mais pas avec nous!». À travers cette pique humoristique, émerge la représentation de l'enseignant au collège, qui juge et évalue plus qu'il n'accompagne l'élève dans ses apprentissages.

Pourtant, il ne faut pas minimiser les résultats montrant que les élèves restent globalement contents d'apprendre de nouvelles choses et de venir dans leur établissement. Mais certains aspects du fonctionnement scolaire interrogent quant à la prise en considération des besoins des enfants pour leur permettre de mieux apprendre et de se sentir bien à l'école.

1. Florin et Vrignaud, 2007.
2. Debardieux, 2011; enquêtes de l'AFEV de 2008 à 2012.
3. Pour le détail, voir Guimard et al., 2015.
4. 2011a, p. 5.
5. La possibilité d'avoir deux enseignants existe à l'école, lorsque les deux ont souhaité travailler à mi-temps.

Bibliographie

- Debarbieux E. (2011a). À l'école des enfants heureux... enfin presque... *Rapport de recherche réalisé pour l'UNICEF France*. Repéré à: www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011.pdf
- Debardieux, E. (2011b). Tirer les leçons de l'enquête nationale de victimation et climat scolaire en collège. *Rapport pour le ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la vie associative*. Repéré à: http://cache.media.education.gouv.fr/file/10_octobre/52/9/Victimation-Tirer-les-lecons-de-l-enquete-nationale_197529.pdf
- Florin, A. et Vrignaud, P. (2007). *Réussir à l'école: les effets des dimensions conatives en éducation*. Rennes: PUR.
- Guimard, P., Bacro, Florin, A., Ferrière, S., Thanh Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation et formations*, 88-89, 163-184.



Ces travaux sur la thématique du bien-être en contexte scolaire, ont donné lieu à plusieurs conventions de recherche avec différents partenaires tels que Le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP), la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), l'Agence nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances (Acsé) et le Défenseur des droits (DD). Depuis 2014, la thématique «La qualité de vie à l'école» est l'objet d'un partenariat entre le Centre de Recherche en Éducation de Nantes (Université de Nantes) et le Cnesco (Conseil national d'évaluation du système scolaire), avec un pilotage scientifique assuré par Agnès Florin & Philippe Guimard (CREN).



Les stages civiques: une participation à la vie de la cité, portée par l'école

Septembre 2016 annonce le lancement officiel des stages civiques. Cet ambitieux projet, initié par Madame Faouzia Hariche, Échevine de l'Instruction publique, de la Jeunesse et de la Petite Enfance de la Ville de Bruxelles, est une expérience citoyenne inédite pour les élèves et s'adresse aux classes de 5^e année de l'enseignement secondaire de la Ville de Bruxelles.

En tant que pouvoir organisateur, la Ville de Bruxelles reconnaît le rôle primordial de l'enseignement dans la construction d'une société démocratique, équitable, solidaire et respectueuse de chacun. Nos écoles veulent préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, équitable et ouverte par l'apprentissage de l'objectivité, du respect mutuel et de la pensée libre et autonome.

Ces objectifs et ces valeurs sont reprises dans notre projet éducatif, ainsi que dans les décrets Mission et Citoyenneté qui régissent notre enseignement. Dans ce cadre, nos établissements scolaires n'ont de cesse de mettre sur pied des activités et initiatives qui visent à renforcer l'éducation à la citoyenneté responsable et active de nos élèves afin d'en faire des

citoyens autonomes, libres, responsables et solidaires.

Nous partons du principe qu'on ne naît pas citoyen averti, on le devient grâce à la rencontre avec des personnes, des cultures, des notions et des parcours divers. Là où il y a de la diversité, se trouve de la richesse. Faire en sorte de créer des partenariats de qualité entre les écoles et les acteurs du secteur public et non marchand, c'est l'option que nous avons choisie pour présenter cette diversité à nos élèves.

Un projet novateur: le stage civique en bref

Cette expérience citoyenne, inédite pour les élèves, s'adresse aux classes de 5^e année de l'enseignement secondaire de la Ville de Bruxelles¹. Ce stage totalise au moins 30 heures de prestations, non rémunérées, à effectuer en dehors des heures de cours au sein d'un organisme

partenaire. Au mois de juin, les stagiaires présenteront leur stage à leurs pairs de 4^e année secondaire. Ils seront évalués sur leur présentation et leur assiduité durant leur stage. Ils recevront également un certificat qu'ils pourront mentionner dans leur CV.

En quelques chiffres:

- 275 élèves - stagiaires
- 70 partenaires
- 280 offres de stages
- 4 écoles pilotes

Avec qui?

Les partenaires sont des organismes publics ou à caractère public, actifs dans les domaines social, culturel, environnemental, etc. Ils portent les mêmes valeurs que celles développées dans les projets éducatif et pédagogique de la Ville de Bruxelles, à savoir entre autres, l'humanisme, l'équité, le libre examen,



le respect, la mixité, etc. et permettront aux élèves, par leurs activités sur le terrain, d'être acteur de solidarité. Amnesty International, Greenpeace, le Samusocial, le CHU de Bruxelles ou encore le CPAS de la Ville de Bruxelles sont, par exemple, des partenaires privilégiés, du projet.

Les avantages pour les élèves

Par la mise en place de partenariats ambitieux, nos élèves auront l'occasion de s'impliquer dans des dynamiques et/ou mobilisations collectives.

Le stage civique a donc pour objectif de:

- faire découvrir les métiers nobles du secteur public ou à caractère public;
- changer le regard que la société porte sur les jeunes;
- développer leur sens de la solidarité;
- favoriser la socialisation et les échanges réels (contrairement aux conversations virtuelles);
- montrer que chacun, à son échelle, peut changer les choses.

Les avantages pour les partenaires

À l'heure où tout est observé en termes de productivité, il était essentiel pour la Ville de Bruxelles de mettre en lumière des professions et des secteurs

du non marchand indispensables au bon fonctionnement de la société. Le projet est un moyen de conscientiser les élèves sur l'importance et la nécessité d'un service public fort et de mettre en avant le travail effectué par les institutions publiques et le secteur associatif. Il permet de faire connaître positivement l'institution et ses activités au-delà de ses réseaux habituels. Un stagiaire épanoui dans son stage permettra de toucher ses camarades, son cercle familial, le personnel pédagogique d'un établissement etc., et qui sait obtenir une nouvelle forme de mobilisation. L'expérience au sein d'un organisme pourrait aussi faire naître des vocations dans un secteur.

Du côté des partenaires, les réactions sont enthousiastes, car le projet reconnaît, et valorise, le travail des acteurs issus des institutions publiques ou du secteur associatif.

2016, une année pilote

La rentrée scolaire a inauguré les premiers stages civiques dans quatre écoles pilotes. Près de 275 élèves issus des Athénées Marguerite Yourcenar, Léon Lepage, Karel Buls et de l'Institut Bischoffsheim ont été encadrés et mis en projet en 4^e année. Ils ont participé à une série

d'animations sur la thématique de l'engagement, de sorte qu'ils puissent effectuer leur choix de stage sur la plateforme www.monstagecivique.be dès leur le début de leur 5^e année, d'ici le 30 septembre 2016.

La suite...

Dès septembre 2017, le projet sera mis en place dans différents établissements d'enseignement secondaire de la Ville de Bruxelles, et coïncidera avec l'entrée en vigueur du cours d'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté (EPC), qui tend lui aussi à rassembler les élèves autour de questions de société, en les invitant à développer une démarche philosophique et à acquérir les savoirs nécessaires à l'exercice d'une citoyenneté éclairée.

Nous souhaitons, d'ores et déjà, à notre première promotion de stagiaires de riches aventures citoyennes et que les stages rencontrent leurs attentes respectives. En perspective, des souhaits et des stages ambitieux portés par des élèves, des équipes éducatives et des partenaires engagés.

1. L'enseignement de la Ville appartient au réseau officiel subventionné et présente un caractère non confessionnel.

Quelles études pour quelle médecine?

Citons Claire Geraets, fondatrice de La Clé (maison médicale de Médecine Pour Le Peuple): «Avoir un bon médecin est une préoccupation bien légitime de la population. Devenir un bon médecin est une préoccupation bien légitime des étudiants en médecine...». Mais qu'est-ce qu'un «bon médecin»? Et comment forme-t-on un «bon médecin»?

On s'en souvient, cette rentrée 2016 a été secouée par la crise des numéros INAMI, ces numéros qui permettent d'exercer la profession de médecin. Les étudiants en médecine se sont retrouvés bloqués au cœur de problématiques politiques et communautaires. Un accord entre Jean-Claude Marcourt, ministre de l'Enseignement supérieur et Maggie De Block, ministre de la Santé, a finalement été trouvé mais il laisse un goût amer aux francophones...

Si l'épisode des numéros INAMI est le point de départ de ce dossier du mois de novembre, nous avons souhaité élargir le sujet, et réinterroger, plus globalement, les études de médecine afin de comprendre quelle vision de la médecine et surtout du médecin, elles portent et promeuvent. Pour cela, nous avons interrogé Quentin Lamelyn, président du comité interuniversitaire des étudiants en médecine (CIUM), sur les causes de la pénurie de médecins généralistes. Le doyen de l'ULB de la fac de médecine, Marco Schetgen, nous expliquera de quoi est faite la formation des médecins aujourd'hui, et ses évolutions face aux différentes réformes universitaires. Dominique Roynet, qui a combattu pour le droit à l'avortement aux côtés de Willy Peers dans les années 70, s'exprimera sur le manque de formation des étudiants concernant la contraception et l'avortement. Claire Geraets,

que nous avons citée plus haut, nous livrera un regard aiguisé sur les études de médecine telles qu'elles existent aujourd'hui et proposera des pistes de réflexion pour une adaptation de la pratique médicale à notre contexte technologique, tout en associant le patient aux soins. Pour finir, la psychologue Malika Bobourse fera un petit point sur les enjeux autour des baptêmes estudiantins, souvent pratiqués dans la filière.

Avant de vous laisser à votre lecture, il nous semble nécessaire de rappeler que le gouvernement fédéral a annoncé, il y a quelques jours, son intention d'effectuer des coupes de 902 millions d'économies dans les soins de santé...

Ainsi, aborder la question des études de médecine est éminemment politique: c'est réinterroger notre vision de ce doivent être les soins médicaux, partie intégrante de notre quotidien à toutes et à tous. Mais c'est aussi élargir la réflexion à notre rapport au corps, à la maladie, à la vie...



INAMI

Étudiants versus numéro INAMI, un imbroglio politique!

La formation des étudiants en médecine est, depuis longtemps, au cœur d'un débat houleux qui anime régulièrement les domaines tant politique qu'académique. En effet, pour exercer la profession de médecin, il faut posséder un numéro INAMI. Problème: il n'y a pas assez de numéros pour tout le monde! Petit récapitulatif de la question...

Pour faire court, les études de médecine sont les plus longues de Belgique! Depuis l'année académique 2012-2013, neuf années sont nécessaires pour devenir médecin généraliste, et douze années pour certaines spécialités, comme la chirurgie. Ces études se composent de deux cycles universitaires: un bachelier et un master, soit six années d'études. À ces six années, s'ajoutent, au minimum, trois ans de spécialisation (avec des prestations au contact de patients) pour devenir médecin généraliste, et six ans au maximum, pour certaines spécialités.

Longues et denses, les études de médecines sont parfois laborieuses et souvent entachées par une législation complexe et mouvante. Dès lors, le ou la candidat-e en médecine devra, non seulement, satisfaire aux exigences académiques mais également répondre à une série d'épreuves institutionnelles qui

peuvent transformer les études de médecine en parcours du combattant.

Le paradoxe des numéros INAMI

L'accès à la profession est régi par une réglementation bien précise: chaque médecin doit disposer d'un numéro INAMI pour pouvoir exercer pleinement son métier. En effet, les prestations médicales d'un médecin ne possédant pas de numéro, tout comme les médicaments qu'il prescrit, ne seront pas remboursés par la sécurité sociale. Sans numéro, un médecin pourra s'orienter vers la médecine du travail ou vers la recherche. Actuellement, le numéro INAMI est accordé aux étudiants en médecine à la fin de leur 6^e année d'étude, soit après leur master.

Un problème apparaît lorsqu'il y a un surplus de médecins diplômés par rapport aux numéros INAMI disponibles.

Dès lors, un étudiant en médecine peut se voir refuser l'accès à la profession par manque de numéro INAMI et ce, en fin de parcours universitaire. En 2014, par exemple, on comptait 600 étudiants médecins en Communauté française pour seulement 400 numéros INAMI disponibles¹. Cet écart devenant de plus en plus manifeste avec les années: on prévoit, pour 2017, plus de 1000 diplômés pour moins de 500 numéros INAMI!²

Le fonctionnement des quotas

La situation actuelle résulte d'une réforme profonde du secteur de la santé dans les années 90³ qui s'est concrétisée par la mise en place d'une planification de l'offre de professionnels de la santé face à l'explosion du nombre de médecins par rapport à la demande. À l'époque, le surplus de médecins entraînait une dépense publique ju-



Les numéros INAMI au cœur d'un antagonisme communautaire

La gestion des soins de santé est une compétence fédérale. Elle est actuellement assurée par la ministre Maggie De Block dans le cadre de son mandat de ministre de la Santé publique. Les études de médecine sont donc conjointement gérées tant par Maggie De Block, que par le ministre de l'Enseignement supérieur, Jean-Claude Marcourt, en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Si la Flandre a depuis longtemps, imposé à ses étudiants en médecine un examen d'entrée, les universités du sud du pays ont toujours tenté d'éviter cet examen qui, selon elles, apporterait, à terme, une pénurie de médecins. Pourtant, en cette rentrée 2016, un accord entre les deux ministres, vient d'être entériné: les francophones devront mettre en place un système d'examen d'entrée.

Si accord, il y a, ce n'est pas pour autant que les tensions sont apaisées. En effet, Jean-Claude Marcourt n'hésite pas, dans la presse, à réaffirmer sa préférence pour un système de concours à celui d'examen d'entrée, jugeant ce dernier trop discriminant, moins représentatif des compétences des étudiants, et surtout plus apte à arranger les néerlandophones du fédéral: «avec un concours, c'était plus clair et cela permettait d'éviter la formation de nouvelles bulles (de numéros Inami, nldr) mais pour cela, il faut justifier de manière pertinente le nombre d'attestations délivrées. L'examen d'entrée permet au fédéral de manipuler les chiffres des quotas selon son bon vouloir»¹.

Ainsi, les tensions montent, avec, à la clé, un risque de scission du pays au niveau de la sécurité sociale et des soins de santé...

1. RTBF, 16 septembre 2016.

gée intenable à long terme, il était donc urgent de réglementer la situation afin de maintenir un équilibre budgétaire national au niveau des soins de santé (compétence fédérale). La réponse apportée fut la réglementation par quotas de l'accès à la profession. Concrètement, l'État fixe un nombre maximum de postes, via des numéros INAMI pouvant être accordés chaque année en fonction d'une analyse de la demande... C'est ce qu'on appelle le contingentement des numéros INAMI.

De concours en recours...

La première étape de cette réglementation fut la création, en 1996, de la «Commission de Planification» ayant pour objectif d'examiner «les besoins en matière d'offre médicale pour les médecins, les dentistes, les kinésithérapeutes, les infirmières, les sages-femmes et les logopèdes». Une répartition limitant le nombre de médecins fut mise en place à partir de 1997: afin d'éviter les étudiants surnuméraires en fin de cursus, les communautés en charge de l'enseignement, tant en région francophone que néerlandophone, furent priées de mettre en place un système de sélection des étudiants en cours de formation⁴.

Du côté néerlandophone, les choses ont rapidement et clairement été établies: les étudiants en médecines devront satisfaire à un concours et ce, dès leur inscription en faculté de médecine. Du côté francophone, le processus de sélection fut plus compliqué. Suite au contingentement des numéros INAMI en 1997, il fut décidé que l'entrée en 3^e cycle des études de médecine serait limitée par des quotas fixés par le Fédéral. Un concours fut donc mis en place en fin de 3^e année, avec pour corollaire, le risque pour les étudiants de se voir refuser l'accès à la profession après trois années d'études. La logique du numerus clausus était ainsi mise en application. En 2003, face à la situation, intenable politiquement, la ministre de l'enseignement supérieur, Françoise Dupuis, supprima le concours de fin de 3^e année, laissant les étudiants libres de continuer leur cursus, même si se posait encore la question du contingentement fédéral en fin d'étude. En 2005, la ministre Marie-Dominique Simonet tenta à nouveau de réintroduire un concours, cette fois-ci à la fin de la 1^{re} année, ce qui provoqua un énième tollé au sein de la communauté étudiante, soutenue par le Conseil d'État qui invalida le principe et gela le concours. Dès 2008, un moratoire

entra en application et figea le numerus clausus jusque-là en vigueur. Ce dernier fut «définitivement» enterré en 2012 suite à une réforme des études de médecine abolissant toutes les formes de numerus clausus et rendant ainsi libre l'accès aux études de médecine. L'échec de toutes ces mesures mena à une «surproduction» de diplômés francophones, à qui le fédéral accorda tout de même un numéro INAMI, cela en allant puiser dans les quotas destinés aux diplômés des années ultérieures.

La saga des concours continue!

Ainsi, pour pallier au paradoxe qui mine les étudiants de médecine depuis des décennies, le politique a, à de nombreuses reprises, ramené la question des quotas au-devant des débats. Jusque 2015, les études de médecine n'étaient plus soumises à un aucun numerus clausus. Cette année-là, suite à de âpres négociations entre Jean-Claude Marcourt (ministre francophone de l'Enseignement supérieur) et Maggie De Block (ministre fédérale de la Santé), un concours discriminant fut réintroduit en fin de première année, d'application dès la rentrée de cette année-là. L'idée était d'offrir à tous les étudiants francophones l'assurance d'obtenir leur attestation INAMI afin de pouvoir pleinement travailler au terme de leurs études. La nature de ce concours fut largement décrite par de nombreux étudiants et associations étudiantes, remettant en question la validité de ce dernier. En effet, selon la Commission de planification, 1.230 candidats pouvaient être retenus pour la cohorte de 2021 (année de sortie des études des étudiants en médecine de l'année académique 2015-2016), chiffre qui, pour certains, ne correspondait pas aux nombres d'étudiants sortants en 2021 et ne prenait pas en considération les spécificités de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Un recours fut posé par des étudiants des Universités de Liège et Namur afin que le Conseil d'État statue sur la validité ou non du concours. Selon eux, «les quotas communautaires sur lesquels s'appuie le système de sélection aux études de médecine sont illégaux parce que 'dépourvus de fondements' et ne reposant pas 'sur des données précises, exactes, pertinentes, adéquates et actualisées». Face à cela, le Conseil d'État a rendu un avis favorable aux étudiants, estimant les quotas sur lesquels se basent la sélection, comme illégaux. Par conséquent, le Conseil d'État a purement et simplement annulé



l'arrêté royal fédéral et le décret communal incluant le concours en question. Cette annulation par le Conseil d'État donnait donc raison à tous les étudiants en médecine et a pour conséquence une remise en question générale du système des quotas et, donc, une nouvelle situation d'engorgement d'accessibilité à la profession.

Vers une solution?

À l'aube de la rentrée académique 2016-2017 et afin de sortir de cet imbroglio, De Block et Marcourt auraient trouvé un accord. En effet, le 15 septembre 2016, la ministre de la Santé a annoncé qu'un numéro INAMI serait accordé à tous les étudiants actuellement engagés dans des études de médecine et de dentisterie en Fédération Wallonie-Bruxelles, à condition d'introduire un examen d'entrée, comme celui mis en place en Flandre depuis 20 ans.

Reste que le gouvernement fédéral s'est accordé sur le nombre de numéros INAMI qui seront octroyés aux nouveaux médecins diplômés en 2020, maintenant la clé de répartition des quotas entre la Flandre (60%) et la Fédération Wallonie-Bruxelles (40%), «en dépit d'une recommandation de la commission de planification de l'offre médicale qui, au début de l'été, avait proposé d'ajus-

ter la répartition à 56,5% pour la Flandre et 43,5% pour le sud du pays»⁵, ce qui est loin de plaire aux francophones, qui craignent une pénurie de médecins...

Ainsi, au regard des tensions nationales, du manque de médecins à venir et des attentes des étudiants, les débats sont encore loin d'être terminés. Une refonte profonde du système régissant la professionnalisation du secteur médical, une meilleure gestion des numéros INAMI dormants, ainsi que la création d'un cadastre des spécialisations seront nécessaires et inévitables afin d'assurer à tous des conditions de vie et d'étude respectables.

1. INAMI: Un désastre pour les étudiants, un danger pour la santé publique, FEF, www.fef.be.
2. Chiffres: rapport annuel de la commission de planifications de l'offre médicale.
3. Le résumé suivant est inspiré par l'article «Études de médecine et Inami: du paradoxe au gâchis», Mathieu Morelle - Jeunes cdH, publié sur le site www.relie-f.be/activites_detail/721.
4. Les études de médecine en Belgique, comment ça marche? Interview de Jérôme Lechien, Président du Conseil de la Jeunesse, www.capcampus.com.
5. Numéros INAMI: comment en est-on arrivé là?, Benjamin Everaert, 18/09/2016, www.lecho.be.

Témoignage

«La médecine n'était pas une vraie vocation pour moi, au départ. J'avais la certitude que je voulais pratiquer un métier ayant un rôle social fort, une profession permettant de faire mieux-vivre physiquement, psychologiquement et socialement un groupe d'individu. Après avoir lu le récit du Dr Rieux dans «La Peste» d'Albert Camus, je me suis convaincu que c'était en tant que médecin que je pourrais accomplir cet idéal.»

Elias, étudiant en dernière année de médecine



«La médecine généraliste de papa, c'est fini!»

Depuis le mois de juillet, le médecin généraliste a fait son apparition sur la liste des métiers en pénurie en Wallonie. C'est pour y faire face que la Commission de planification de l'offre médicale avait suggéré de revoir la clé de répartition des numéros INAMI entre médecins flamands et francophones. Nous avons rencontré Quentin Lamelyn, étudiant en master 2 à l'ULB, président du comité interuniversitaire des étudiants en médecine (CIUM), au lendemain du refus du gouvernement fédéral de revoir cette clé de répartition. Nous lui avons demandé si cette pénurie n'était qu'un problème de numéros INAMI.

Éduquer: Devenir médecin généraliste fait-il encore rêver les étudiants en médecine?

Quentin Lamelyn: Plus vraiment. Cela dépend déjà de la faculté de médecine dans laquelle on se trouve. D'une faculté à l'autre, la vision de la médecine générale n'est pas la même. À l'UCL, on forme les étudiants à être généralistes avant tout. À l'ULB, on a toujours formé plus de médecins spécialistes et on a tendance à croire que la médecine générale, c'est pour ceux qui ne sont pas capables d'avoir une spécialisation. C'est très discriminant et injuste à l'égard des médecins généralistes. C'est en tout cas un métier qui est en train de muter. La médecine de papa, c'est fini. Celle où on faisait des journées de 16 heures, où on allait chez les patients et on se servait une bière dans le frigo, cette pratique-là ne fait plus rêver. Les jeunes ont une perception différente.

Éduquer: Ils veulent un métier moins chronophage?

Q.L.: Nettement moins. Les jeunes médecins préfèrent une pratique en groupe avec des horaires fixes et une séparation du cabinet et du domicile. On n'a plus envie d'être embêté par des patients qui sonnent à la porte n'importe quand.

Éduquer: Le désintérêt est-il aussi lié à l'aspect financier?

Q.L.: Bien sûr. Même si il y a eu une revalorisation financière de la médecine générale, on reste convaincu que les spécialistes gagneront plus que les généralistes et cela avec des horaires de travail bien différents, alors que ce n'est pas le cas: il y a des spécialisations qui sont longues, comme la pédiatrie, la neurologie, où l'on peut gagner moins qu'en médecine générale. Et qui sont tout aussi chrono-



phages si l'on est consciencieux. L'autre problème, c'est l'image d'une pratique monotone, présentant peu de «défis» intellectuels. Les étudiants assimilent la médecine générale à des ongles incarnés, des gripes, les otites chez les enfants.

Éduquer: Est-il exact que certains numéros INAMI ne sont pas dévolus aux généralistes par manque de candidats?

Q.L.: C'est tout à fait possible. Pour les médecins spécialistes, on a un quota maximum. Dans la médecine générale, un quota minimum qui va être revu à la hausse. Nous avons tiré la sonnette d'alarme: avec cette hausse du quota, on ne formerait plus que des généralistes pendant sept ans. On ne peut pas forcer les étudiants à ne faire que de la médecine générale. Le problème peut d'ailleurs être «aménagé»: une partie des spécialistes font déjà «de la première ligne» par manque de généralistes. Et cela va s'accroître.

Éduquer: La pénurie de généralistes varie fort d'une région à l'autre. Elle est particulièrement grave dans les zones rurales. Comment y remédier? Certains suggèrent d'obliger les nouveaux médecins à accepter une affectation dans les endroits désertés sur le plan médical.

Q.L.: On ne doit pas contraindre, on doit attirer. Il est vrai qu'on a essayé de donner une prime à l'installation et, sur le terrain, cela n'a pas été un franc succès. Un étudiant français, auteur de blogs sur Facebook disait: «on veut nous forcer à nous installer dans certaines régions mais pourquoi devrais-je aller dans un village où il n'y a pas d'école, où il faut faire 60 km pour acheter du pain?». Sur quoi se baser pour contraindre quelqu'un à travailler à un endroit déterminé? On est déjà dans un processus où l'on pousse les étudiants les plus faibles à opter pour la médecine générale.

Éduquer: Vous dites qu'on oriente délibérément les mauvais étudiants vers la médecine générale?

Q.L.: C'est vers cela qu'on va dans toutes les facultés. Il y a des étudiants qui sont extrêmement mauvais en pratique, et pour lesquels on se dit parfois qu'ils pourraient tuer des patients et pourtant on les pousse vers la médecine générale alors qu'il faudrait plutôt les mettre dans un labo... ou devant un macchabée!

Éduquer: Ce sont les professeurs de médecine qui ont cette vision-là?

Q.L.: Dans ma faculté, les profs sont des «grands manitous». Ce sont quasi tous des



Témoignage

«J'ai décidé de devenir médecin à la suite d'un voyage d'échange interculturel d'un an, au Guatemala. J'ai eu l'opportunité d'être, le temps d'une semaine, l'interprète d'ophtalmologues américains qui proposaient des soins gratuits dans les villages. Le métier de médecin m'a semblé être une belle façon d'allier la possibilité d'être utile et l'opportunité de découvrir d'autres contrées. Durant mes études, j'ai réalisé deux stages en Afrique. Pour le moment, je travaille dans une Maison Médicale dans un quartier multiculturel (quartier Saint-Léonard, à Liège), une autre façon de voyager en travaillant!»

Colombe, 35 ans médecin généraliste

spécialistes dans un domaine de recherche très précis. Les premiers cours cliniques devraient être donnés par des généralistes. Il faudrait en tout cas en avoir un plus grand nombre comme professeurs. On nous bombarde avec une matière très complexe, des sujets de recherche dont on n'entendra peut-être plus jamais parler dans notre carrière. On a vraiment un enseignement hyper spécialisé. Je ne vais pas dire que les profs dénigrent la médecine générale mais ils ne l'intègrent pas ou très peu.

Éduquer: La relation thérapeutique est-elle suffisamment abordée dans les études de médecine générale?

Q.L.: On a remarqué que contrairement à beaucoup d'idées reçues, un bon médecin n'est pas nécessairement un bon scientifique, fort en maths, en physique, en chimie. Sélectionner sur ces critères est une mauvaise chose, or c'est ce que l'on fait. On voit pourtant que les personnes empathiques ont tendance à bien réussir leurs études et leur carrière professionnelle. En faculté de médecine, il y a vraiment des problèmes de pédagogie. Nous avons un enseignement quantitatif et la dimension humaine, sociale est peu intégrée. Le fait que les étudiants se retrouvent dans de grandes cohortes ne facilite pas non plus cette approche, surtout au niveau de l'évaluation. Ce qui compte, c'est la masse de données que l'on est capable d'avalier et de recracher devant sa copie. C'est là-dessus qu'on nous juge. Est-ce que notre génération va produire de plus mauvais médecins, je ne sais pas. Mais je vois tout de même pas mal d'étudiants qui ont certes de bonnes notes mais sont des personnes totalement antipathiques, dénuées de tout sens de la compassion. Or c'est quelque chose de très impor-

tant en médecine générale. La moitié d'une consultation, c'est tout de même des gens qui ont besoin de parler.

Éduquer: La féminisation de la profession, c'est une réalité?

Q.L.: C'est indéniable et ce phénomène ne se limite pas à la médecine générale. Le gros changement s'observe au niveau de la disponibilité. Les femmes n'ont pas la même pratique, elles ont plus tendance à se donner des limites. Une femme médecin va avoir des enfants, les éduquer. Il faut tenir compte de cette donnée et la commission de planification de l'offre médicale tente d'ailleurs de le faire. Mais, s'il y a un point qui fait consensus chez tous, spécialistes comme généralistes, c'est le ras-le-bol face à la charge administrative qui devient colossale. C'est une perte de temps incroyable surtout en médecine générale. Le nombre de patients qui viennent pour faire remplir des papiers, pour les assurances, pour la mutuelle, le travail! Il y a une vraie instrumentalisation du médecin dans ce domaine.

Éduquer: Voyez-vous une issue au conflit actuel entre les étudiants et le pouvoir politique?

Q.L.: Non, pas avec le gouvernement fédéral que nous avons actuellement. Cela fait six ans que je me bats pour ces dossiers INAMI et j'ai l'impression que ce gouvernement est en train de pousser les Wallons dans leurs derniers retranchements, pour que la seule solution de sortie de crise soit d'accepter la scission des soins de santé. En ne modifiant pas la clé de répartition, les Flamands vont renouveler 150% de leurs médecins qui partent à la retraite et les francophones peut-être 25%. Pourtant, le Nord du pays aussi va finir par connaître une pénurie de médecins.

Réformes et avenir des études de médecine

Deux importantes réformes ont récemment bouleversé la forme et le contenu des études de médecine en Belgique francophone. Il s'agit d'une part, en 2012, du passage des études de médecine de 7 à 6 ans, et d'autre part, en 2014, du décret Paysage.

La diminution des études de médecine était dictée à la fois par la législation européenne, prônant des études de base de 6 ans, suivies d'un master de spécialisation de minimum 3 ans, mais aussi par la nécessité de renforcer les formations spécialisées, compte tenu de l'évolution des connaissances scientifiques et technologiques. La Belgique était, jusqu'en 2012, le dernier pays européen à organiser ses études de base, bachelier et master, en 7 ans. La majorité des médecins terminaient ainsi leur spécialisation après 12 ans d'études, contre 11 dans les pays avoisinants. Une exception avait été mise en place pour les généralistes belges, leur dernier master étant également considéré comme la 1^{re} année de master de spécialisation, pour autant que l'étudiant y suive un enseignement spécifique à la 1^{re} ligne de soins et réalise 6 mois de stages en médecine générale. La réforme a ainsi transformé un système «7+2» en un système «6+3» pour les futurs médecins généralistes.

Adapter le contenu à la réforme

Pour adapter au mieux le contenu des études à cette ré-

forme, les facultés de médecine francophones ont d'abord défini les prérequis nécessaires et les objectifs de compétence pour les bacheliers et pour les masters. Trois grands principes ont été adoptés: réduire les sciences de base (mathématiques, physique, chimie et biologie) à un quadrimestre, descendre en bachelier des cours de pathologies médicales comme la cardiologie ou la pneumologie, et réduire de +/- 15% les différentes matières enseignées, en faisant la part des choses entre ce qui est indispensable pour une formation de base et ce qui peut être enseigné en Master de spécialisation. Nous avons également tenté de maintenir un maximum d'enseignement au lit du malade. Ainsi, à l'ULB, nous avons gardé deux années de stages sur les 6 ans du cursus.

Interroger le contenu et la forme

Nous avons profité de cette réforme pour réfléchir plus en profondeur sur le contenu des cours mais aussi sur leurs formes et sur la place des différents types d'enseignement, allant des cours ex cathedra à l'enseignement au lit du malade, en passant par les séminaires, les travaux pratiques,

les ateliers de raisonnement clinique ou encore les suivis de patients sur le long terme dans le cadre de la promotion de la première ligne de soins.

Nous avons également mis en place une aide pédagogique renforcée aux étudiants du Bloc 1, compte tenu d'un programme plus compact et de la difficulté de s'adapter au système universitaire. Un coach pédagogique est quotidiennement à la disposition des étudiants, de même que des séances de guidance et de remédiation. Nous avons également engagé une conseillère pédagogique pour aider les enseignants dans les nécessaires changements pédagogiques liés à la réforme.

Rappelons que cette réforme aboutira à la diplomation d'une double cohorte en 2018, qui demande, dès à présent, une organisation plus complexe des Masters et l'indispensable augmentation du nombre de places de stage tant en Master qu'en Master de spécialisation.

Le décret paysage

À peine cette 1^{re} réforme mise en place et dont le premier cycle complet s'achèvera en 2018, nous avons été confronté à une deuxième réforme touchant l'en-

Depuis septembre 2015, Marco Schetgen est doyen de la faculté de médecine à l'ULB (Université libre de Bruxelles). Médecin généraliste à Linkebeek, il est le premier de la profession à diriger une faculté de médecine francophone. Pour Éduquer, il revient sur les deux réformes importantes auxquelles la faculté de médecine a dû faire face ces dernières années: diminution des années d'étude et décret Paysage du ministre de l'enseignement supérieur, Jean-Claude Marcourt. Il évoque aussi la question brûlante des numéros INAMI, et la responsabilité sociale des universités.



semble de l'enseignement supérieur francophone, à savoir le décret Paysage. La base du système sont les crédits mesurant la charge de travail d'un étudiant (1 crédit = +/- 30 heures de travail): une année académique pour un étudiant à temps plein représente 60 crédits. Une autre notion importante est l'Unité d'Enseignement qui peut regrouper plusieurs activités d'apprentissage ou modes d'enseignement (différents anciens cours, Travaux Pratiques, séminaires...). Chaque Unité donne lieu à une évaluation unique qui, en cas de réussite (= ou > 10/20), donne droit à des crédits acquis définitivement. Le bachelier constitue le 1^{er} cycle (180 crédits), le master et le master de spécialisation constituent le 2^{ème} cycle, et le doctorat le 3^{ème} cycle. La seule harmonisation exigée par la CFWB concerne le programme des études de bachelier: il faut au moins 60% de contenus et d'apprentissages similaires à toutes les universités.

Le Bachelier en médecine comprend ainsi 180 crédits, répartis en 3 blocs de 60 crédits (auparavant 3 années d'études) et le Master en médecine est également composé de 3 blocs de 60 crédits. Toute Unité d'Enseignement réussie étant acquise définitivement, un étudiant peut ainsi se retrouver au sein d'une année académique avec des Unités de plusieurs blocs différents, complexifiant l'organisation des diverses activités d'apprentissage.

Le concours de 2015-2016

Est venu s'ajouter cette année académique 2015-16, l'organisation d'un concours sur base des matières du 2^e quadrimestre pour les étudiants en médecine et dentisterie. Seuls ceux qui étaient classés en ordre

utile et qui avaient acquis minimum 45 crédits en fin d'année, auraient dû accéder au Bloc 2. Les recours des étudiants ayant échoué au concours mais ayant par ailleurs acquis 45 crédits minimum ont abouti. Dès lors tous ces étudiants ont eu accès au bloc 2 et le Conseil d'État qui avait été saisi du problème, évoquait le manque d'arguments scientifiques pour étayer les chiffres du numerus clausus imposés par le gouvernement fédéral.

Interroger le bien-fondé du numerus clausus

À l'heure où on évoque un examen d'entrée pour remplacer ce concours en fin de 1^{er} Bachelier, on peut légitimement s'interroger sur le bien-fondé de ce numerus clausus et la réalité d'une pléthore médicale dans notre pays. Pour comprendre en quoi ce débat est complexe, il faut d'abord comprendre comment l'interprétation du cadastre des médecins influence le nombre de numéros INAMI distribués chaque année. Depuis 2015, le cadastre combine les données du Ministère de la Santé et d'autres banques de données dont plus particulièrement celles de l'INAMI. Grâce à ce cadastre «dynamique», la commission de planification a pu mettre le doigt sur les spécialités médicales à risque de pénurie et celles éventuellement en pléthore. Nous savons aujourd'hui que la pénurie ou la pléthore sont très variables d'une spécialité à l'autre et plus encore d'une région à l'autre.

Toutefois, ce que l'on dit trop peu souvent, c'est que la planification se base sur un principe qui est le «maintien de la force de travail» sans se demander quel système de santé nous souhaitons mettre en place

en Belgique et sans se poser la question de savoir si par rapport aux besoins réels nous sommes au départ en pléthore ou en pénurie.

Il faut ensuite rappeler que les médecins diplômés dans un autre pays européen ne sont pas soumis au numerus clausus, rendant la planification imposée aux jeunes médecins belges pour le moins inadéquate.

Ajoutons enfin que les problèmes de planification sont différents au Nord et au Sud du pays. Le cadastre dynamique montre clairement une différence significative des pyramides d'âges des médecins en Flandre et en Communauté française. C'est cette différence qui a amené la commission de planification bicommunautaire à proposer une nouvelle répartition de 43.5% pour les francophones et de 56.5% pour les néerlandophones. Mais le monde politique a balayé d'une main cette réalité de terrain en imposant le maintien de la clef de répartition 40-60!

La responsabilité sociale des universités de médecine

En tant que Doyen d'une faculté de médecine, je tiens à rappeler que pour le monde académique la seule restriction acceptable du nombre d'étudiants en médecine ou en dentisterie est la capacité de formation, limitée entre autres, par les places en travaux pratiques et plus encore en stage. Notre devoir est de maintenir la qualité de l'enseignement et de la formation pour que tous les professionnels de santé formés en Belgique soient d'un niveau irréprochable. Il est aussi de notre devoir de se pencher sur les critères de sélection des futurs médecins. Il va de soi qu'acquérir les connaissances médicales demande un minimum de socle solide dans des matières telles que la chimie ou la biologie, mais il est tout aussi évident qu'un futur médecin doit posséder des qualités d'ouverture à l'autre, d'empathie ou tout simplement de capacité de synthèse. Dès lors, les facultés de médecine ancrées dans la société, ont une véritable responsabilité sociale et sont par conséquent prêtes à participer au débat sur l'organisation des soins de santé de demain et sur la planification qualitative qui en découle.

Qu'est-ce qu'un groupe Balint?

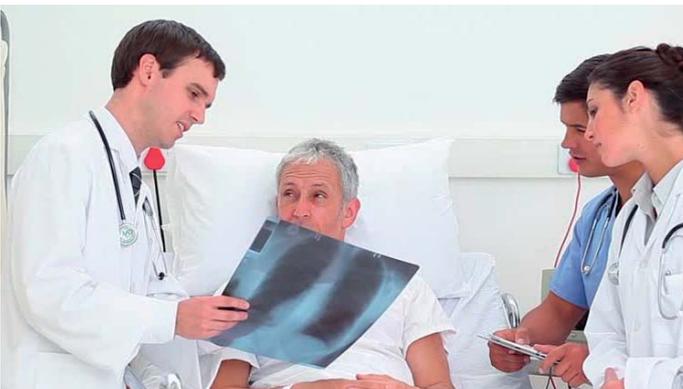
C'est un groupe de médecins et/ou d'autres professionnels de la santé qui en général ne dépasse pas quinze participants. Il est animé, si possible, par un analyste (médecin de préférence) ou par un psychiatre et un autre médecin ayant acquis une bonne expérience du groupe Balint. L'accent est mis principalement sur la relation soignant-soigné où la dimension de soin est capitale: le symptôme ou la maladie est souvent le support de cette relation et il s'agira d'en comprendre la signification et l'interaction dans le contexte du milieu familial et social. L'inconscient y est un sujet d'étude et un moyen d'élucidation grâce à la présence de l'analyste. Mais la dynamique de groupe y joue également un rôle important: on peut très rapidement retrouver un parallélisme entre la relation que le soignant a avec son patient et celle qu'il a avec le groupe, ce qui fait qu'il n'est pas important que le malade soit présent physiquement dans ces discussions¹.

1. balint.be



Ouverture aux autres et empathie

L'ouverture aux autres et l'empathie sont des qualités essentielles pour un médecin. Dans les études actuelles, notons à l'ULB l'existence de séminaires de communication patients-médecins en Bachelier et en Master et des séminaires interdisciplinaires avec des étudiants de médecine, de pharmacie, de kinésithérapie, de l'École de Santé Publique et de l'école d'infirmiers. Ces séminaires intègrent également depuis l'année passée des patients, amenés à devenir peu à peu des patients-enseignants. On notera également le suivi d'un patient chronique tout au long des Masters, une sensibilisation à des groupes Balint (voir autre encadré) et bien entendu de nombreux cours de sciences humaines qui soutiennent ces expériences, tels que les cours de psychologie ou de philosophie.



L'enseignement au lit du malade, qu'est-ce que c'est?

L'enseignement au lit du malade se fait soit à l'hôpital, soit en 1^{re} ligne de soins. L'étudiant est de facto ainsi confronté à la réalité du terrain et profite d'une pédagogie active, intégrant le patient et sa complexité. Apprendre par exemple de manière théorique ce qu'est un souffle de l'aorte est une chose, mais ne remplacera jamais l'écoute du même souffle chez plusieurs patients avec l'accompagnement d'un enseignant. De plus, ce type de pédagogie permet à l'étudiant d'interagir en permanence avec «l'enseignant», rendant l'enseignement plus efficace et intégrant davantage la réalité des pathologies du terrain.

La santé sexuelle et reproductive des femmes sous silence

Dominique Roynet est médecin généraliste et pratique des IVG au planning familial de Rochefort. Chargée de cours à l'ULB, où elle enseigne la santé sexuelle et reproductive des femmes, elle s'insurge du fait que la contraception et l'avortement ne sont quasiment pas abordés tout au long de la formation des médecins.

Éduquer: La presse évoque régulièrement une pénurie de médecins pratiquant l'IVG en Belgique, est-ce vraiment le cas?

Dominique Roynet: Non, on ne peut plus vraiment dire cela. Mais, il y a 10-15 ans, il y avait, en effet, du côté francophone, un problème de pénurie dans les centres de planification familial (dans lesquels se pratiquent 80% des avortements). Les praticiens avaient plus de 55 ans, et lorsque nous nous retournions, derrière nous, il n'y avait personne, cela pour des raisons de hiatus dans la prise en charge de la formation. Cependant, les choses ont changé, depuis 11 ans, l'ULB, dans le cadre du département de médecine général de la faculté de médecine, qui s'adresse donc à des généralistes, dispense une formation longue et assez bien construite de 3 années des jeunes médecins généralistes pratiquant l'IVG. Ainsi, au fur et à mesure des années, la moyenne d'âge a diminué. Aujourd'hui, elle se situe autour de la quarantaine. C'est donc moins inquiétant. Le manque de médecins reste cependant une réalité chez les flamands et les wallons,

puisque l'ULG, par exemple, ne dispense pas cette formation, les universités flamands non plus. Les centres flamands sont donc obligés de faire appel à des médecins francophones ou hollandais.

Éduquer: Les questions concernant la contraception et l'avortement sont-elles suffisamment abordées?

D.R.: Non, et ce n'est pas normal que cet enseignement ne soit pas systématique, dispensé à tout le monde dans nos universités. Il n'y a pas de formation théorique de sensibilisation et de connaissance générale dispensée sur ces questions: aucune formation en sexologie, une formation «riqui-qui» à la contraception, alors que 50% des hommes sont des femmes! Il y a une méconnaissance spectaculaire de l'avortement dans le monde médical, tout simplement parce que ce n'est pas enseigné, hormis les 3 malheureuses heures qu'on dispense à l'ULB dans le cadre des 6 premières années communes. Je crois que je suis la seule de toutes les universités belges à donner quelques cours sur le

sujet. Par ailleurs, chez les futurs gynécologues, la contraception est toujours associée à la pathologie gynécologique: les risques liés aux stérilets, quelle contraception en post-partum, chez les diabétiques, chez les personnes qui ont des problèmes de foie... Sauf que la plupart des femmes ne sont pas diabétiques, et n'ont pas de problèmes de foie. On n'enseigne pas aux étudiants que la «bonne contraception», c'est celle que les femmes ont dans leur tête, c'est celle-ci qui va durer des années. Aujourd'hui, la bonne contraception, c'est celle que le gynéco a décidé de donner. On n'apprend pas au médecin à écouter les patients, qui sont toujours considérés comme étant «fourbes, sournois et menteurs». On apprend aux étudiants à dépister le patient qui vous raconte des salades pour pouvoir déjouer les pièges dans lesquels le médecin pourrait tomber. On n'apprend pas aux étudiants à écouter les patients et à les croire, c'est terrifiant. Écouter, ça ne veut rien dire, ce n'est pas difficile, il suffit de se taire... mais entendre, croire les gens, ça, c'est autre chose!

Éduquer: C'est donc l'approche globale de la médecine qu'il faudrait changer...

D.R.: C'est sûr. Les étudiants sont dans la non-crédibilité, la non-écoute, on ne leur apprend pas à regarder... Ils regardent seulement leur écran, barrière entre eux et le patient. Il ne faut pas avoir peur de regarder quelqu'un qui vous parle, quelqu'un qui pleure, quelqu'un qui a mal, quelqu'un qui est anxieux... Cela s'apprend tout cela. En outre, on apprend aux étudiants à être «couillon», à être en ordre avec tout: les plaintes, les assurances, les papiers, etc. parce qu'on sait jamais... Par exemple, ça me frappe lorsqu'on parle aux étudiants des enfants maltraités, la première chose qu'ils me disent, c'est: «quel certificat il faut préparer?» Ils se mettent à l'abri des reproches qu'on pourrait leur faire... Il faut leur donner des armes pour être moins «couillons». Les armes, c'est le courage, l'intelligence, un peu de philosophie, un peu de psychologie. Les étudiants en médecine (et déjà à mon époque) sont des handicapés, des analphabètes de la psychologie et de la philosophie. Pourtant, quand on leur tient le discours que je vous tiens, ils sont extrêmement réceptifs. Ils sont en demande, ils veulent qu'on leur donne autre chose que du formatage...

Éduquer: Pourquoi la formation en médecine formate-t-elle ainsi les étudiants?

D.R.: Ceux qui dispensent ces formations sont des médecins qui ont eux-mêmes été formatés. Ils n'ont jamais été dans la réflexion, ils n'ont pas eu le temps, et ils ont fait ce qu'on a leur a dit de faire. Ils considèrent en plus, qu'on a, dans l'ensemble, une médecine riche, qui a beaucoup de moyens et qui est performante... C'est agréable d'être acteur d'une médecine qui fait vivre les gens longtemps. On ne voit pas pourquoi il faudrait questionner tout ça. Et personne n'arrête ce rouleau compresseur «content de lui» parce que s'y opposer demande beaucoup d'énergie.

Éduquer: Ces derniers temps, le sexisme dans le milieu médical a beaucoup été pointé du doigt, qu'en pensez-vous?

D.R.: Dans un amphî, par exemple, vous avez 60% de femmes devant vous. Quand je regarde mes collègues chargés de cours, nous sommes seulement 3 femmes sur 20 intervenants au total. Tout est dit! Plus vous montez dans la hiérarchie, moins il y a de femmes. Il y a même encore des enseignants qui demandent à leurs étudiants: «c'est bon, tout le monde a compris, même les filles?».

Mais je trouve que nous sommes, tout de même, mieux loties que les étrangers. Bientôt, ils diront: «tout le monde a compris, même les étrangers?» Cette sélection masculine qui s'effectue, plus on monte dans la hiérarchie, est complexe. Il y a aussi un problème de disponibilité des femmes. Les femmes tiennent à garder un espace pour les enfants, la famille. Les hommes s'en fichent beaucoup plus. Je vois bien qu'aux réunions à 21h, le soir, il y a peu de jeunes femmes. En médecine aussi, ce sont les femmes qui s'occupent des enfants. Mais elles sont d'accord avec cela: selon elles, la réussite de leur intimité vaut bien la réussite professionnelle. Et elles ont raison. Mais il faudrait organiser le monde du travail différemment, en permettant à chacun de concilier son travail et sa vie personnelle. Pourquoi ne pas faire des réunions à 16h plutôt qu'à 21h? Qu'il y ait un maximum de femmes à la direction de ces écoles n'est pas un pari idiot. En outre, on le voit, chez les femmes, l'écoute est plus grande, le temps de consultation plus long, il y a moins de grandes certitudes, davantage de remises en question, une démarche moins autoritaire. Pour le monde des médecins, les problèmes sont essentiellement des problèmes de budget, mais ce n'est pas avec plus d'argent qu'on se comporte mieux.

Éduquer: L'écrivain Martin Winckler a sorti, il y a peu, «Les Brutes en blanc», critique du monde médical. L'ouvrage a été très décrié en France par les médecins. L'avez-vous lu?

D.R.: Non, pas encore, mais je suis d'accord avec le titre. Après, c'est aussi un contexte social, il y a des «brutes en blanc» mais il y a aussi des «brutes en costards-cravates»: le patron d'ING, c'est une brute en costard. Et il sort de nos universités, ce sont des cadres comme cela que l'on produit aujourd'hui.

Ceci dit, je suis, tout de même, positive: j'aime beaucoup mon métier, j'aime beaucoup transmettre ce que j'ai appris de mon expérience de 37 ans en tant que médecin. J'aime cela, d'autant mieux, lorsque je vois ces étudiants très réceptifs à un discours engagé dans lequel il y a du «politique», du «philosophique», du «psychologique» (même si je ne dis pas que je suis tout ça). Les étudiants sont très demandeurs. De même, cette recrudescence de médecins pratiquant l'IVG est très positive. On produit des gens bien formés, solides, militants, motivés, qui vont continuer. Tout cela nous montre que lorsqu'on veut, on peut! Et cette

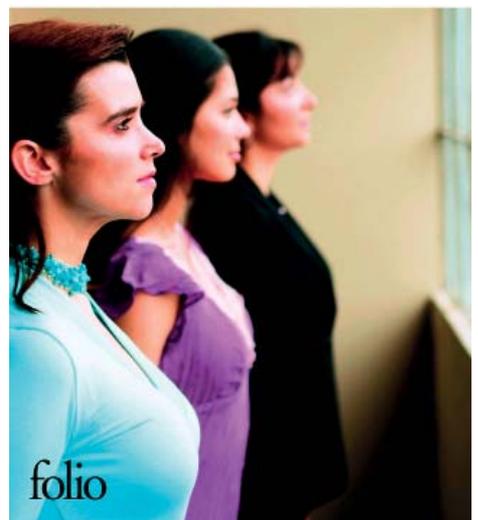
formation ne coûte rien du tout: un peu de motivation et d'organisation, c'est tout! Je trouve simplement que le système empêche les étudiants d'être enthousiastes, créatifs, désobéissants, alors qu'ils ont besoin de cela...

À lire...

Le Chœur des femmes, c'est l'histoire d'une jeune médecin, le Docteur Atwood, modelée par l'université et par sa spécialité d'élection, qui doit brusquement réviser ses préjugés devant une réalité qui lui avait échappé jusqu'ici: ce ne sont pas ses maîtres qui lui apprendront son métier, mais les patientes. Ce roman documentaire décrit la médecine des femmes, ses gestes, ses particularités, ses écueils, ses interrogations éthiques. Au fil de son itinéraire dans ce microcosme qu'est l'unité 77, le Docteur Atwood croise des femmes qui racontent (et parfois, chantent) leur vie, leurs amours et leur mort, en solo ou dans un ensemble assourdissant.

Martin Winckler, POL Editeur, 2009.

Martin Winckler Le Chœur des femmes



Pour des études de médecine du XXI^e siècle, centrées sur le patient, et au service de tous!

Avoir un bon médecin est une préoccupation bien légitime de la population.

Devenir un bon médecin est une préoccupation bien légitime des étudiants en médecine...

Claire Geraets est médecin à Schaerbeek, fondatrice de La Clé (maison médicale de Médecine Pour Le Peuple). Engagée, elle refuse depuis plus de 20 ans, comme tous les docteurs de Médecine Pour le Peuple, de payer des cotisations à l'Ordre des médecins, qui, selon elle, «ne défend pas une vision de la médecine sociale et gratuite (...) et qui plus est, est un organisme au fonctionnement non-démocratique et sans participation des patients». Pour Éduquer, elle revient sur la nécessaire adaptation de la pratique médicale à notre contexte technologique, tout en associant le patient aux soins.

En juillet de cette année, le métier de médecin généraliste a officiellement été déclaré «métier en pénurie» en Wallonie. Et malgré un cadastre récent qui confirme ce manque, la ministre de la Santé, Maggie Deblock tient à ses quotas obsolètes pour les numéros INAMI.

En Flandres, un examen d'entrée limite le nombre d'étudiants, alors que 56% des communes manquent de généralistes (174 communes sur 308) et vu l'âge moyen des médecins et le vieillissement de la population, le pire est à venir: le nombre de médecins va diminuer, pour soigner une population plus âgée, qui nécessite plus de soins.

Dans le même temps, du côté francophone, il y a des centaines d'étudiants en médecine qui ne sont pas sûrs d'avoir un numéro INAMI quand ils sortent de leurs études. L'enseignement, et certainement l'enseignement universitaire, doit toujours partir de la question: «Quels sont

les besoins actuels et futurs de la population?», cela d'autant plus, quand nous savons que pour former un médecin, il faut au minimum 9 ans. A la lumière de ces éléments, qui peut encore défendre le numerus clausus? Qui peut défendre un examen d'entrée centré sur les connaissances théoriques, alors que l'empathie devrait être parmi les premiers critères d'évaluation?

Depuis 1976, année de l'obtention de mon diplôme, l'exercice de la médecine et les conditions dans lesquelles elle se pratique ont bien changé: la science médicale et les techniques ont pris un immense essor, favorisé par l'informatisation et le partage des données via internet. Les patients regardent les émissions «santé» à la télé, recherchent des informations sur le net et consultent les forums de discussion.

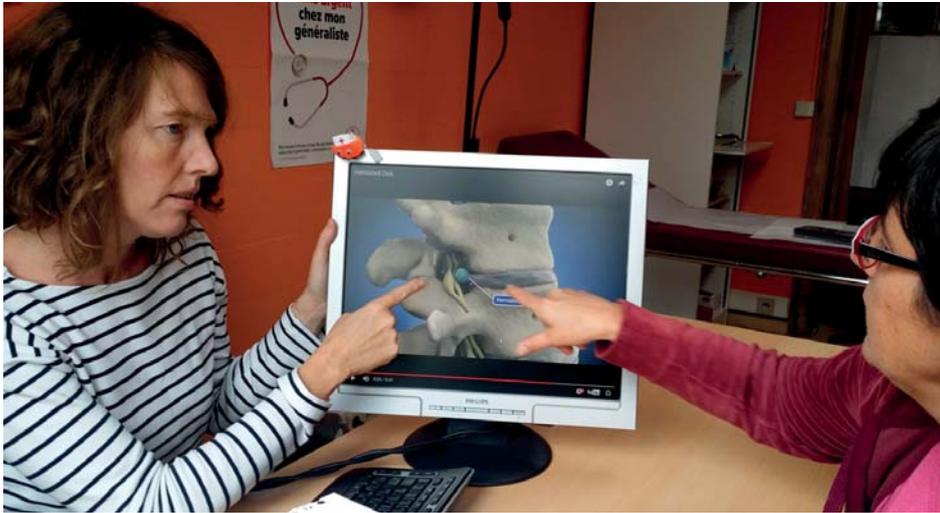
Les sciences sociales ont vu s'étendre leur champ d'action, et s'appliquent aujourd'hui à la pra-

tique de la médecine. Les études médicales doivent intégrer toutes ces données car les principes eux, sont restés les mêmes: être utile au patient et à la collectivité.

Des études universitaires basées sur d'anciens concepts

Paradoxalement, les études sont encore basées sur des concepts d'il y a 40 ans. Il y a bien des petits groupes de travail, le «smartboard» a remplacé le tableau noir, les diapositives ont fait place au power point, et on utilise des PC pour les examens. Mais le schéma est resté le même: le professeur déverse son savoir sur de jeunes étudiants passifs, qui répéteront plus ou moins bien, à l'examen, ce qu'ils ont enregistré. Idem pour les séances obligatoires de «recyclage» des médecins déjà diplômés.

Les études de médecine restent pour une grande part dispensées par des spécialistes, de plus en plus spécialisés dans un domaine de plus en plus étroit de



la médecine, alors que la pratique de médecine est de plus en plus complexe. La moitié des femmes de 50 ans et des hommes de 60 ans ont au moins deux maladies chroniques invalidantes. Les polyopathologies augmentent et leur prise en charge thérapeutique se complique tous les jours.

Des millions d'articles médicaux sont enregistrés dans les banques de données et tous les jours, des milliers de nouveaux articles paraissent, dont nous n'avons même pas le temps de lire les titres. Via internet, et la collaboration internationale, nous avons accès à l'offre quasi complète des guidelines médicales. Nous pouvons les utiliser pendant la consultation, en présence du patient, et rester au fait de l'actualité médicale.

Cet apprentissage reste trop rare dans les facultés et les recyclages. Les exposés «ex cathédra» restent la norme.

Ne peut-on imaginer que, dès le départ, les étudiants soient confrontés à la pratique, et qu'ils soient mis au défi d'utiliser les technologies modernes pour chercher les réponses, pour trouver des solutions aux problèmes non résolus? Imaginer qu'ils y travaillent en équipe, composée non seulement d'étudiants en médecine, mais aussi d'étudiants en pharmacie, en infirmerie, d'assistant sociaux, de kinésithérapeutes, ou d'étudiants d'autres facultés de médecine belge? Cela nous conduirait au concept «l'étudiant, acteur de changement», en équipe multidisciplinaire.

La médecine comme une science humaine et la technologie au service de l'autonomie.

La médecine générale, qu'on appelle communément «Les soins de première ligne ou soins de santé primaires», a été définie par l'OMS en 1978, lors de la déclaration d'Al-

ma Ata, et défend des valeurs d'égalité, de la priorité de l'humain et du patient, de la participation communautaire et de l'autodétermination. En un mot: **l'empowerment**.

L'expression «primaires» doit être comprise dans le sens anglo-saxon de «essentiels, primordiaux» (et non pas primitifs). En 2008, l'OMS a réaffirmé ces principes dans son rapport annuel intitulé: «Les soins de santé primaires, maintenant plus que jamais». Le médecin, généraliste ou pas, a pour mission de développer l'empowerment du patient. À côté de la formation scientifique médicale et l'examen clinique, les études de médecine devraient former des coaches, qui aident le patient à se prendre en main, et l'accompagnent au cours de sa vie.

Comment y arriver?

Des expériences pilotes en consultation

Une technique développée pour cela est le SCECS, qui résume les cinq dimensions de la maladie: somatique, cognitive, émotionnelle, comportementale et sociale. En consultation, le médecin n'explore pas seulement les plaintes somatiques, et ne se limite pas à son examen clinique et aux examens techniques complémentaires, il envisage avec le patient les connaissances théoriques et l'expérience concrète qu'il a de sa maladie, son vécu émotionnel, l'impact sur son comportement et sur sa vie sociale. Au 21^e siècle, la médecine en a fini avec le charlatanisme du temps de Molière. De la pratique d'un art, elle est aujourd'hui une science. Nous voici au temps de l'EBM (Evidence-based medicine = La médecine basée sur les faits avérés).

«La médecine basée sur des faits avérés consiste en l'intégration de l'expertise clinique individuelle aux preuves externes les plus aisées-

Témoignage

«Je me suis engagé dans les études de médecine pour deux raisons. Bien sûr par curiosité scientifique, mais aussi (et surtout) parce que je pense (et j'espère continue à le penser!) que le métier de médecin permet d'être au plus près des souffrances des gens, et de faire de son mieux pour les soulager. Malheureusement, c'est fort frustrant de voir que des décisions politico-économiques ont un impact majeur et global, et de constater que ce n'est pas toujours le bien-être des gens qui prime.»

Nicolas, 22 ans, étudiant en 5^e année de médecine



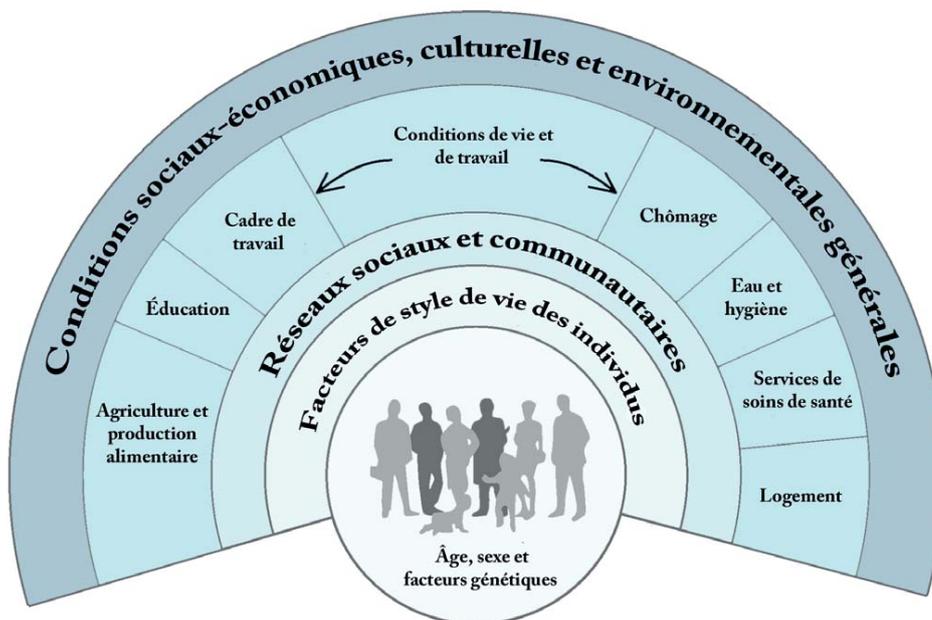


Figure 1

ment accessibles et aux valeurs et attentes du patient» (David Sackett et coll¹).

Les assistants en médecine générale qui commencent à travailler en consultation connaissent l'EBM, qu'ils appliquent souvent comme une recette de cuisine, sans discernement, alors que le patient devrait être impliqué dans son application: ses attentes et ses préférences doivent avoir la plus grande priorité, surtout dans les situations où aucune évidence convaincante n'est présente.

Le patient est le premier concerné par les soins et le premier partenaire. Avec lui, tout est possible, et sans lui, rien ne se passera. Un bon instrument pour l'application journalière de l'EBM est l'ELAF (En Ligne et Au Fait): à une question posée, on recherche la réponse sur internet, dans des banques de données fiables, et en présence du patient. On évalue le pour et le contre à la lumière des faits concrets existants et des préférences ou attentes du patient. C'est un partage et un échange de savoir, qui permet de définir un processus commun, déterminant pour la réussite de la prise en charge.

Le médecin: agent de santé publique

L'action du médecin s'inscrit dans la société, dans un contexte précis géographique et temporel. Pourquoi ces données sont-elles si peu présentes dans le cursus universitaire? L'aspect social intègre l'influence de la société sur la maladie et sur la santé. Il est illustré par le diagramme de Dahlgren et Whitehead (Voir figure 1). Au centre, il

y a l'individu avec son âge, son sexe, et ses particularités innées, immuables pour la plupart².

Autour d'eux, il y a des facteurs influençables par l'action humaine et/ou politique, par exemple.

Les quatre niveaux d'intervention du médecin peuvent être:

- le niveau individuel: facteurs du mode de vie personnel;
- le niveau environnant: influences sociale, du voisinage et de la communauté;
- les services et équipements: les conditions de vie et de travail;
- le niveau macro-économique et culturel: l'environnement socio-économique général.

En 40 ans de pratique, je n'ai jamais eu un assistant en médecine qui connaissait ce diagramme avant d'arriver en consultation. Le diagramme de Dahlgren et Whitehead remet la responsabilité finale à sa juste place: comment les parents pourraient-ils protéger leurs enfants de l'asthme si l'usine d'à côté pollue l'atmosphère? Ou encore, comment la population pourrait-elle adopter une alimentation saine si les fruits et légumes sont hors de prix et les publicités pour les sodas omniprésentes?

Le médecin seul ne peut réaliser aucune des étapes décrites: du traitement kinésithérapique aux recherches universitaires, un réseau multidisciplinaire de travail est

indispensable. L'étudiant devra donc apprendre à construire son réseau, travailler en équipe, développer ses connaissances au service du patient et de la collectivité.

En conclusion

Les études de médecine sont le reflet des grands débats de société. Dispenser des soins de santé accessibles, adaptés à et centrés sur le patient, demande une vision plus large des causes de maladie et de la santé. Je rêve d'études qui forment des médecins ouverts à ces questions, et prêts à agir sur les causes profondes des maladies; de médecins qui travaillent AVEC le patient: cherchent des solutions ensemble sur internet, communiquent différemment, laissent de l'espace au patient pour s'exprimer sur ce qui est proposé, définissent des plans de soins qui tiennent compte de ses besoins et de ses capacités; de médecins qui bénéficient d'une formation adaptée, basée sur le travail en équipe, la communication et le partage du savoir.

Le chantier est immense, et passionnant.

1. Sackett DL et coll Evidence – based medicine: how to practice and teach EBM, Deuxième édition, New York: Churchill Livingstone; 2000.
2. Dahlgren G, Whitehead M. Policies and Strategies to promote social equity in health. Stockholm: Institute of Future Studies; 1991.

Baptêmes en médecine

Malika Borbouse est psychologue de formation, elle s'est intéressée aux baptêmes étudiantins¹, que les étudiants en médecine connaissent bien...

Éduquer: Depuis plusieurs années, en France, la question du bizutage (pendant français des baptêmes) est très médiatisée. Dernièrement, ce sont les pratiques de la Fac de médecine de Créteil qui ont été pointées du doigt: il était question, par exemple, «d'être aspergé de sang animal, de bouses de vache, d'urine», etc. Bien sûr, ce sont des cas extrêmes, mais est-ce qu'il y a aussi, dans les universités belges de médecine, une culture forte du baptême?

Malika Borbouse: Oui, cette culture y est très ancrée, plus que dans d'autres filières. Ce sont des pratiques historiquement très anciennes en médecine.

Éduquer: Peut-on qualifier les baptêmes de rites de passage?

M.B.: Oui, mais contrairement aux rites initiatiques qui existent dans certaines sociétés, et qui mobilisent l'entraide entre les jeunes et font grandir les participants, ici, on humilie et on culpabilise ceux et celles qui n'y arrivent pas. La peur aussi, est très présente. Par ailleurs, l'alcool est une donnée fondamentale. Il y a, par exemple, ce que l'on appelle «le roi des bleus», qui récompense celui qui réussira à boire le plus de bière. Il y a, à la fois des épreuves physiques difficiles et d'autres plus psychologiques comme le «rallye crasse» où il s'agit, pour les participants, de manger différentes mixtures peu ragoutantes: mélanges improbables, asticots, etc.

Éduquer: Quel est impact des baptêmes sur les étudiants?

M.B.: Si la personne est forte moralement, elle en sort grande. Si elle a une fragilité à la base, c'est comme si on venait «casser le troisième pied d'une chaise à trois pieds», cela peut provoquer une cassure... Mais comme on se sent humilié lorsqu'on n'a pas été suffisamment fort, on n'en parle peu. C'est aussi pour cela que ce qui se déroule, lors des baptêmes, n'est pas très médiatisé.

Éduquer: Il y a donc un tabou autour de ces pratiques, une sorte d'omerta?

M.B.: Oui, je le pense. Par exemple, lorsque le premier article autour de mon livre est sorti dans la presse, j'ai été fameusement ennuyée. Lorsque l'on s'attaque à l'institution baptismale, il faut s'attendre à des retours houleux. Ils n'ont pas apprécié que je fourre mon nez dans leurs affaires... C'est une tradition à laquelle on ne s'attaque pas. J'avais posé la question aux étudiants que j'ai rencontrés lors de ce travail de recherche: pourquoi on n'arrêterait pas l'alcool, par exemple? On m'a répondu: «non, c'est une tradition». Je me souviens d'un témoignage: un fils est ramené chez son père complètement saoul et, au lieu d'être confronté à une réaction négative que l'on était en droit d'attendre d'un père, celui-ci a semblé déçu que son fils n'ait pas été le «roi des bleus».

Éduquer: Est-ce mal vu par les pairs de refuser de participer à ces baptêmes?

M.B.: Oui, j'ai l'impression. C'est sûr qu'il y a une ségréga-

tion, par exemple, c'est rare que des cercles étudiants invitent des non-baptisés lors des soirées étudiantines. A mon avis, cela doit être assez rude en médecine. Maintenant les écoles mettent, de plus en plus, en place un système de parrainage, en parallèle, où l'on met à disposition des étudiants des notes de cours, d'anciens travaux d'élèves à titre d'exemple, ce qui permet de gommer l'aspect: «Venez pour bénéficier des notes de cours, venez pour réussir vos études».

Éduquer: Comment se positionnent les autorités pour contrer les pratiques trop extrêmes?

M.B.: Dans certaines écoles, il y a des chartes distribuées aux élèves, mais elles ne sont pas toujours signées et récupérées par les autorités... Concrètement, elles mettent peu leur nez dans les baptêmes, aucun professeur n'y assiste jamais, par exemple.

Éduquer: Au regard de vos recherches, selon vous, doit-on interdire les baptêmes?

M.B.: Je dirais qu'il faut révisiter la pratique pour qu'il n'y ait plus d'humiliation. Dans tous les cas, un étudiant doit savoir à quoi s'attendre, il doit être prévenu. S'il est conscient de ce qu'il va vivre, il prendra ces épreuves avec davantage de recul. Mais lorsqu'on prend cela en pleine figure, cela peut laisser des traces...



«La face cachée des baptêmes étudiantins», Malika Borbouse, Publibook, 2015, 272 p.

1. «La face cachée des baptêmes étudiantins», Publibook, 2015, 272 p.

Une brève histoire tumultueuse de l'enseignement en Belgique (2/3)

Ce texte fait partie de notre série en trois épisodes sur l'histoire de l'enseignement primaire en Belgique¹. Ce mois-ci, la Loi Nothomb, «compromis à la belge» entre libéraux et catholiques, et ses conséquences désastreuses sur l'enseignement, qui pousseront quelques esprits éclairés et volontaires à créer la Ligue de l'Enseignement...

Pour rappel, dans le précédent numéro, nous nous sommes arrêtés en 1842. Depuis 1831, il n'y a pas de loi organique pour l'enseignement, et la Constitution belge déclenche un malentendu qui fait que nombre d'écoles publiques ferment (passant de 4000 à 2000!). En effet, les conseils communaux à majorité catholique considèrent que la Constitution n'accorde à l'État en matière d'enseignement qu'un rôle supplétif et interprètent la liberté comme le droit de supprimer les écoles publiques, renvoyant alors, sans indemnités, leurs bons instituteurs diplômés.

La Loi de 1842 ou Loi Nothomb

Devant ces problèmes, le Gouvernement comprend qu'il faut légiférer. Ce sera la loi du 23 septembre 1842, loi organique de l'enseignement primaire appelée aussi «Loi Nothomb», du nom du ministre libéral de l'Intérieur Jean-Baptiste Nothomb, qui avait à l'époque l'enseignement dans ses compétences. Il faut bien comprendre que cette loi est prise par un gouvernement encore unioniste², mais qui ne le restera plus longtemps, ce qui fit dire à Eugène Goblet d'Alviella que cette loi était le «Testament politique de l'Union³».

Elle fut en effet le résultat d'une tractation entre libéraux et catholiques, nous dirions aujourd'hui «un compromis à la belge». Cette loi hélas, confessionnalisa les écoles publiques: elle rendait obligatoire, notamment, dans ces écoles, l'enseignement de la religion et le plaçait sous la direction exclusive du clergé. Elle permettait l'adoption d'écoles catholiques par les communes là où le besoin s'en faisait sentir. Cette loi, selon ses concepteurs, devait doter le pays, d'un enseignement organisé «pour maintenir le caractère religieux du peuple». En soi, comme le signale l'historien Jacques Lory⁴, la loi n'est pas à proprement parler «catholique» mais son application le sera. Et cette loi «catholique» sera adoptée par les libéraux avec bonne grâce bien que ce soit une défaite pour eux. C'était bien dans l'esprit de l'Unionisme de l'époque.

Une loi qui impose un enseignement confessionnel

Pour comprendre en quoi cette loi cléricalisait l'enseignement public, il faut lire les débats à la Chambre qui ont précédé son adoption. Suite à une intervention de Pierre-Théodore Verhaegen s'inquiétant de

l'article 6 de la loi⁵ et de la remarque du député catholique de Man d'Attenrode proclamant que «pour que l'enseignement soit moral et religieux, il faut que la religion soit combinée avec toute la matière de l'enseignement⁶», le député catholique Dechamps, rapporteur de la loi, renchérit à propos de la place de la religion dans l'enseignement: «Tous ceux qui ont soutenu les véritables principes en cette matière, depuis M. Guizot⁷ jusqu'à lord John Russell⁸, ont reconnu que l'instruction religieuse doit être mêlée à toutes les matières d'enseignement.⁹» Verhaegen en conclut donc, selon ces interventions, que «les enfants qui n'appartiennent pas à la communion religieuse en majorité dans l'école, étant dispensés d'assister à l'enseignement religieux, ne recevront aucune instruction. C'est à la liberté des cultes que l'on touche, car M. de Man a dit encore: Que ceux qui ne veulent pas de cet enseignement, ainsi combiné, se retirent.¹⁰» À la Chambre, la loi sera votée à la majorité absolue avec 3 voix contre (dont celle de Verhaegen) et une abstention! Au Sénat, elle sera votée à l'unanimité... Les inquiétudes de Pierre-Théodore Verhaegen devaient hélas se révéler au grand jour par une cléricalisation et



Charles BULS et Auguste COUVREUR

une professionnalisation de l'enseignement primaire où les catholiques usèrent de tous les moyens pour imposer un enseignement confessionnel.

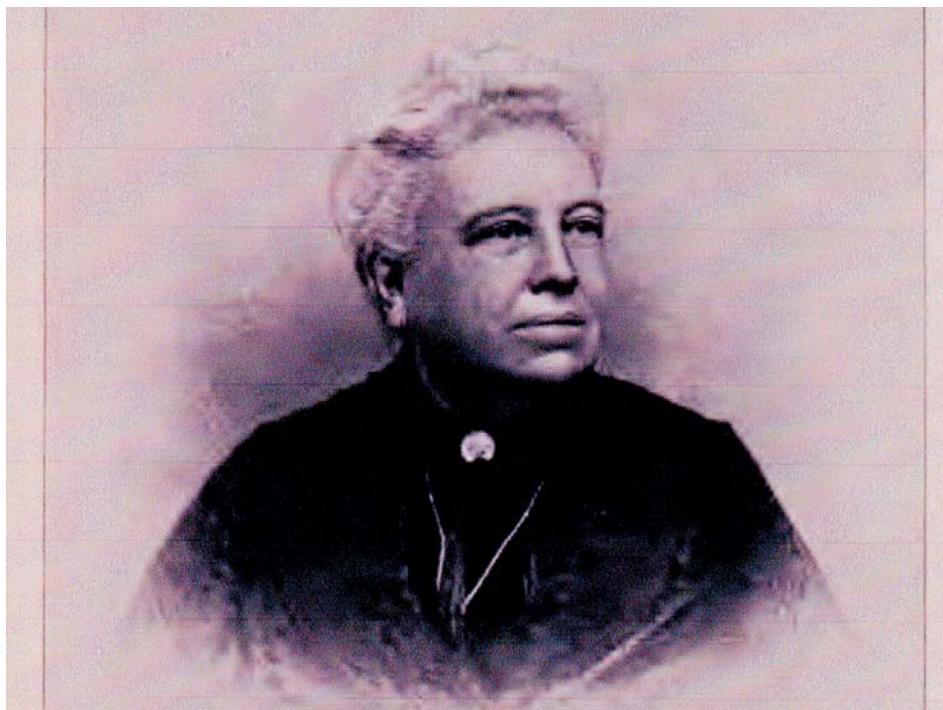
Les difficultés de recrutement d'instituteurs diplômés furent énormes; il fallut recourir à des hommes et à des femmes sans instruction générale suffisante et sans préparation pédagogique. Les résultats pédagogiques de la loi furent désastreux, même dans les cours de religion donnés par des prêtres non formés ou par des instituteurs sous la coupe d'inspecteurs bornés, intolérants et veillant davantage au comportement religieux de ces derniers qu'à leurs qualités pédagogiques ou même à leur niveau d'instruction religieuse. On assista à une situation catastrophique dans l'enseignement public, sauf exceptions bien entendu, tant du point de vue de l'enseignement et des méthodes que des infrastructures.

Création de la Ligue de l'Enseignement (26 décembre 1864)

Devant cette situation, il fallait réagir! Pour cela il fallait des esprits éclairés et volontaires. Ainsi naquit la Ligue de l'Enseignement. En 1863, deux hommes animés de sentiments libéraux et démocratiques, Charles Buls et Auguste Couvreur, se rendirent à Amsterdam à un Congrès des sciences sociales. Le premier était un Bruxellois, fils d'orfèvre, artiste mais ayant deux passions dans la vie: la politique et l'enseignement; le second était

économiste et rédacteur à l'Indépendance Belge. Dans la grande ville hollandaise, ils visitèrent des écoles primaires, dont ils admirèrent l'organisation pédagogique; elles étaient mixtes: dans les classes, garçons et filles du même degré d'instruction étaient réunis; l'enseignement était laïc et neutre; les méthodes tendaient à développer l'intelligence. Ils apprirent que cette organisation était due aux efforts de la «*Maatschappij tot Nut van 't Algemeen*»¹¹, fondée en 1784. Buls et Couvreur résolurent de fonder en Belgique une Association qui, comme la *Maatschappij*, réveillerait l'opinion publique de son indifférence pour l'instruction du peuple, lutterait pour abroger la loi scolaire confessionnelle de 1842 et réformerait les méthodes d'enseignement.

Le 26 décembre 1864, en l'Hôtel du Grand Miroir, sis au 30 de la rue de la Montagne à Bruxelles, se déroula une soirée qui marquera l'histoire de l'enseignement dans notre pays¹². En effet, à l'initiative de treize libéraux progressistes, membres du cercle «*La Libre Pensée*», la plupart francs-maçons ou qui le deviendront, beaucoup aussi membres ou issus de l'ULB, se déroula une réunion où le jeune Charles Buls¹³ prit la parole. Dans cet hôtel, démolé depuis lors, pour y mettre la Maison des Notaires et où à la même époque, Charles Baudelaire logeait, ruminant sans doute les projets de son «*Pauvre Belgique*», Buls dans son discours, appela à la fondation d'une Ligue de l'Enseignement.



Isabelle Gatti de Gamond (illustration extraite de: H. DENIS & E. HINS, *Isabelle Gatti de Gamond*, Bruxelles - Paris, 1907)

Le but poursuivi par les fondateurs de la Ligue

Ces 13 libéraux voulaient créer une association destinée à répandre et à améliorer l'instruction en Belgique, ce que résume parfaitement Buls dans un extrait de son discours:

«Elle (*La Ligue*) inscrira en tête de son programme l'étude et la discussion permanente de tout ce qui se rattache à l'instruction et à l'éducation; par-là elle occupera sans cesse le pays de ces questions vitales, elle lui en fera comprendre l'importance et préparera au corps législatif et au corps enseignant des solutions étudiées¹⁴.»

Il proposait que cette Ligue entreprenne dans le pays entier une active propagande pour mettre la législation scolaire en harmonie avec la Constitution, qu'elle garantisse la liberté de conscience des familles, réforme les méthodes, diffuse l'instruction par la fondation de bibliothèques et de cours publics pour les adultes, rende l'instruction primaire obligatoire, gratuite et laïque, améliore les programmes et les méthodes d'enseignement, mette en place une formation des maîtres par un enseignement normal de qualité, assure le développement de l'éducation des filles, le relèvement de la situation des instituteurs, la création de bibliothèques populaires et de cours publics, l'introduction d'un enseignement en flamand pour les

élèves néerlandophones. On voit donc que nos ancêtres avaient déjà en tête la notion de liberté de l'enseignement mais comprise différemment que du côté catholique.

Charles Buls affirmait avec énergie qu'il fallait organiser l'enseignement de manière à rendre possible à tous les citoyens, hommes et femmes, «d'atteindre aux sources vivifiantes de la science; l'instruction, c'est la liberté!¹⁵» Et cette liberté, dans l'esprit de nos fondateurs allait vers une égalité des chances pour tous, pour toutes les classes de la société, prioritairement pour la classe populaire. C'est pour cela que le combat pour l'enseignement obligatoire et gratuit fut de toutes les réflexions de la Ligue.

Tous les objectifs ont été abordés avec plus ou moins de réussite parce que, bien que se déclarant apolitique, les événements allaient conduire la Ligue à défendre âprement ses idées dans un contexte extrêmement tendu et fanatisé comme nous n'en connaissons heureusement plus aujourd'hui. Le temps passé à la défense de ses idéaux a retardé la mise en œuvre d'un programme par ailleurs, reconnaissons-le, très ambitieux.

L'école pour les filles

L'un des points importants fut le développement de l'enseignement des filles. En effet, avant la création de la Ligue de l'Enseignement, fut créé, le 3 octobre 1864, le

Cours d'Éducation pour Jeunes filles par l'une des personnalités les plus remarquables qu'ait connu l'enseignement en Belgique: Isabelle Gatti de Gamond, qui fut membre de la Ligue. Elle étudiait la chimie sous la direction d'Henri Bergé, l'un des membres fondateurs de la Ligue. Bergé, enthousiasmé par le projet de Gatti de Gamond, intervint auprès des autorités de la Ville de Bruxelles pour mener à bien le projet de ce Cours d'Éducation qui deviendra plus tard le Lycée Gatti de Gamond et enfin l'athénée Gatti de Gamond, rue du Marais. Ce mouvement en faveur de l'enseignement secondaire pour filles sera suivi par Léonie de Waha à Liège: le bourgmestre de Liège, Jules d'Andrimont lui demande de fonder un lycée pour jeunes filles, sera alors fondé un Institut supérieur de demoiselles (1868), que la Ville de Liège gèrera à partir de 1878, et qui deviendra ensuite le Lycée de Waha installé aujourd'hui sur le boulevard d'Avroy. À l'Institut supérieur de demoiselles, l'enseignement de chaque culte est donné par un prêtre de cette religion, avec la possibilité d'en être dispensé. L'évêque de Liège contestera cette démarche pédagogique sous prétexte de ne pas admettre qu'un prêtre catholique, un pasteur, voire un rabbin, travaillent sous le même toit. Il ira jusqu'à excommunier les personnes qui s'accordent avec le fonctionnement de ce lycée. Son successeur lèvera l'excommunication... Henriette Dachsbeck à Bruxelles créera un cours d'éducation B pour jeunes filles. Auguste Couvreur, quant à lui créera le premier cours technique pour jeunes filles, ceux d'Isabelle Gatti de Gamond et d'Henriette Dachsbeck étant de l'enseignement moyen (on dit général aujourd'hui). Léonie de Waha créera une école de coupe-couture à Tilff.

L'École modèle

À Bruxelles, la Ligue crée, en 1875, l'École modèle où, grâce à des personnalités telles que Pierre Tempels, Alexis Sluys et Charles Buls, seront mises en œuvre les méthodes préconisées lors de la création de la Ligue en 1864, et par Pierre Tempels, dans son livre «L'Instruction du Peuple», en 1865. À ce jour, l'École modèle est la création la plus remarquable de la Ligue parce que les principes visionnaires qui y furent appliqués étaient révolutionnaires et imprègnent aujourd'hui encore notre enseignement.

Ainsi, la Ligue fut fondée en réaction à la loi Nothomb et à ses conséquences néfastes pour un enseignement laïc et accessible à tous. Ses objectifs étaient tout à fait novateurs pour l'époque. Les libéraux ne sont, cependant, pas au bout de leurs surprises, puisque dès 1879, la lutte les opposera violemment aux catholiques lors de deux «guerres scolaires»... La suite dans le prochain numéro!

1. Cette série de textes est issue d'une conférence de Roland Perceval ayant eu lieu le 13 octobre 2015 auprès de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente Liégeoise.
2. L'unionisme ou union des oppositions est un mouvement politique belge, qui avant et après la révolution de 1830 prônait l'union des catholiques et des libéraux contre la politique du roi Guillaume Ier des Pays-Bas. L'unionisme domina la vie politique belge jusqu'en 1848.
3. E.Goblet d'Alviella, «La vie politique» dans «Cinquante ans de liberté», T.I, Bruxelles, 1882, p.68 cité par Jacques Lory.
4. Jacques Lory, op.cit.
5. «L'Instruction primaire comprend nécessairement l'enseignement de la religion et de la morale, la lecture, l'écriture, le système légal des poids et mesures, les éléments de calcul, et suivant les

besoins des localités, les éléments de la langue française, flamande ou allemande. L'enseignement de la religion et de la morale est donné sous la direction des ministres du culte professé par la majorité des élèves de l'école. Les enfants qui n'appartiennent pas à la communion religieuse en majorité dans l'école, seront dispensés d'assister à cet enseignement».

6. Optat Scailquin, «Loi de 1842 sur l'Instruction primaire» - Muquardt, Bruxelles 1879.
7. Homme politique français, notamment ministre de l'Instruction publique et auteur de la loi de 1833 sur l'Instruction primaire.
8. Homme politique britannique (1792-1878) sous la reine Victoria.
9. Optat Scailquin, op.cit.
10. Optat Scailquin, op.cit.
11. La Maatschappij tot Nut van 't Algemeen est un organisme fondé aux Pays-Bas en 1784 dans le but de développer la société et d'émanciper les individus, principalement par le biais de l'éducation.
12. «Histoire de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente 1864-1989» sous la direction d'André Uyttebroeck - Ligue de l'Enseignement, Bruxelles 1990.
13. Il avait 27 ans.
14. Bulletin n°1 de la Ligue de l'Enseignement, 1865 - Archives de la Ligue.
15. Bulletin n°1 de la Ligue de l'Enseignement, 1865 - Archives de la Ligue.

Probablement des geysers sur un satellite de Jupiter

Bientôt des poissons extraterrestres?

On n'en est pas encore au débarquement des petits hommes verts, mais un petit pas a peut-être été franchi vers la découverte de vie extraterrestre: le 26 septembre dernier, dans une conférence de presse¹, la NASA affirmait avoir détecté de probables panaches de vapeur d'eau au-dessus du sol d'Europe, un des quatre gros satellites («lunes») de Jupiter. Des jets de vapeur de 200 km de haut ont été observés, qui pourraient bien correspondre à de l'eau éjectée à haute altitude par des «geysers» européens.

Un océan sous la banquise

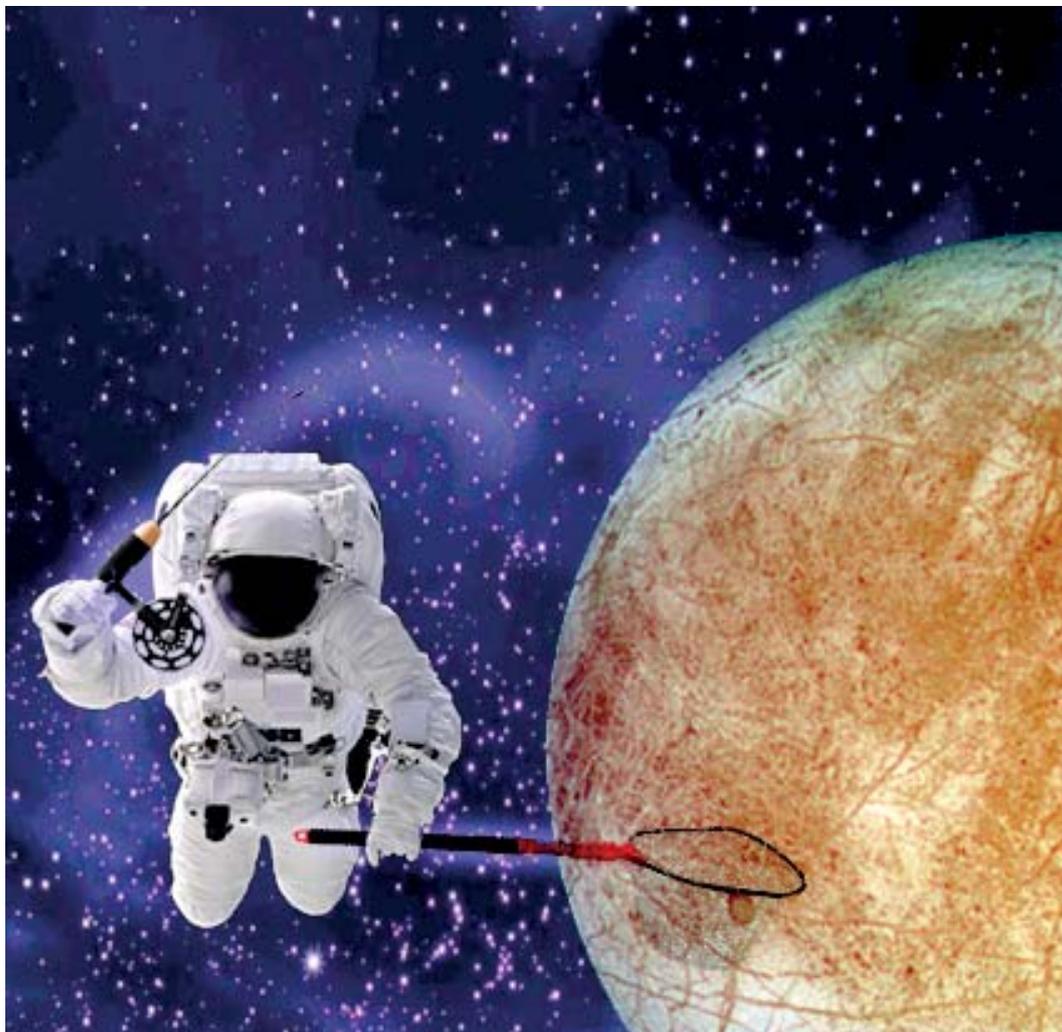
Europe est une «lune» de même taille que la nôtre, entièrement couverte d'une couche de glace, striée de fractures et de bosses, qui ressemble à la banquise terrestre. Divers indices semblent indiquer l'existence d'un immense océan liquide et salé sous cette couche. En somme, Europe serait recouvert d'une sorte de super-océan Arctique profond de plusieurs dizaines de kilomètres, protégé par une banquise ininterrompue de plusieurs kilomètres d'épaisseur. Pour trouver de l'eau liquide sur Europe, il faudrait donc effectuer un forage à travers la couche de glace... Un projet extrêmement complexe et coûteux. On comprend

donc mieux l'émoi des astronomes: les possibles «geysers» sont une occasion inespérée de connaître la composition de l'eau «sous-glaciaire» sans devoir percer la banquise. Il «suffirait» de récupérer la vapeur, à quelques dizaines de kilomètres de la surface du corps céleste... «Ces panaches, si leur existence est bien confirmée, pourraient fournir un autre moyen de connaître le sous-sol d'Europe», affirme, prudent, G. Yoder (NASA).

Science et science-fiction

Et pourquoi, au fond, tant d'excitation pour analyser l'eau d'un geyser situé à près d'un milliard de kilomètres de chez nous?

Tout simplement parce que, selon le même G. Yoder, toujours prudent, «l'océan d'Europe est considéré comme un des endroits les plus prometteurs du Système Solaire pour, potentiellement, abriter de la vie». Europe fait rêver les scientifiques depuis longtemps, ainsi que les auteurs de science-fiction (et leurs lecteurs, comme moi), qui ont imaginé des formes de vie plus ou moins évoluées dans l'océan européen. Le roman *2010, Odyssée II*, par exemple, raconte l'épopée de missions spatiales (une chinoise, et une russo-américaine) partant en exploration dans le voisinage de Jupiter. Le vaisseau chinois se pose sur Europe et se fait détruire par une créature émer-



geant de la glace... un exemple, parmi d'autres, de la fascination exercée par le mystérieux océan caché d'Europe.

Des poissons sur Europe?

Pourtant, la météo sur Europe semble peu agréable... à 800 millions de kilomètres du soleil (soit cinq fois plus loin que nous), les conditions sont franchement hivernales, avec un thermomètre à $-150\text{ }^{\circ}\text{C}$, température à côté de laquelle le $-93\text{ }^{\circ}\text{C}$ mesuré au milieu de l'Antarctique, semble presque confortable. Comment peut-on imaginer de la vie dans de telles conditions?

Jusqu'à 1977, difficilement. Mais cette année-là, une exploration en océan très profond a révélé que certaines sources

chaudes volcaniques jaillissant au fond de certains océans (les «fumeurs noirs») hébergent un écosystème complètement isolé du reste du monde, qui ne dépend pas de la lumière du soleil. Cette découverte bouleversante a mis fin à l'idée ancienne suivant laquelle la vie a absolument besoin de photosynthèse, terme qui décrit la réaction chimique de production de molécules organiques par les plantes, à partir de la lumière du jour². Dans ces écosystèmes des abysses, d'autres réactions chimiques procurent à des bactéries, l'énergie nécessaire pour produire les molécules organiques, à leur tour consommées par des formes de vie animales, vers et crustacés. Toute une chaîne alimentaire fonctionne

ainsi par «chimiotrophie», sans plante verte et sans soleil! Par la suite, d'autres écosystèmes «extrémophiles» ont été trouvés dans des milieux a priori hostiles (très froids, très acides, très salés, radioactifs, etc.), élargissant le spectre des lieux pouvant accueillir la vie.

Il devient donc beaucoup plus sensé d'espérer trouver de la vie sur Europe. On peut notamment penser à des bactéries anaérobies (qui vivent sans oxygène) résistantes au froid, comme celles détectées au lac de Vostok, en Antarctique. Certains scientifiques, comme R. Greenberg³, soutiennent même que les mouvements de la banquise européenne pourraient apporter de l'oxygène dans l'océan sous-glaciaire, et ainsi permettre

l'émergence d'une macro-faune, comparable à nos poissons, par exemple. L'océan d'Europe pourrait bien être peuplé d'animaux rappelant ceux des grands fonds terriens.

Intelligence extraterrestre et paradoxe de Fermi

Possibles poissons sur Europe, vie extrêmophile... difficile de ne pas rêver, une fois de plus, à la vie extraterrestre, voire à des civilisations lointaines capables de communiquer.

Si aucune forme de vie lointaine n'a jamais été observée, en 1995, a été faite une découverte majeure, peut-être l'une des plus importantes du siècle dernier: une première «exoplanète», c'est-à-dire une planète orbitant autour d'une étoile autre que le Soleil, a été détectée. Une telle observation n'a rien d'évident: détecter une planète tournant autour d'une étoile lointaine, c'est un peu comme voir un moucheron tournant autour d'un lampadaire, à mille kilomètres de distance... Depuis 1995, environ 3000 exoplanètes ont été trouvées, de toutes tailles et températures.

Si tant de planètes existent, il est tentant d'espérer y détecter une trace de vie lointaine. Pour certains scientifiques comme Carl Sagan, la vie extraterrestre est même certaine; la question est plutôt de comprendre pourquoi nous ne l'avons toujours pas remarquée.

Cette question aurait été soulevée par Fermi, un des plus grands physiciens du siècle dernier, et a été examinée par de nombreux scientifiques. Pourquoi, au fond, n'avons-nous toujours pas été contactés par des extraterrestres? Après tout, l'Univers est très ancien. Il doit bien y avoir des civilisations, même très lointaines, qui ont évolué pendant des millions d'années, temps suffisant pour coloniser la Galaxie et venir nous rendre visite. Ainsi, certains scientifiques parfaitement sérieux retournent le problème, qui n'est plus «y a-t-il de la vie ailleurs?» mais plutôt «par quel mystère ne l'a-t-on toujours pas vue?»

De nombreuses hypothèses ont été avancées, hautement spéculatives mais dont la variété témoigne de l'imagination des scientifiques, pas nécessairement bridée par leur supposée rationalité. Certains suggèrent ainsi que la Terre est une sorte de réserve naturelle protégée par des puissances extraterrestres qui refusent d'y pénétrer (l'hypothèse «du zoo»). Pour d'autres, la vie existe ailleurs, et peut-être même pas loin, mais ces

êtres n'ont pas spécialement envie (ou pas les moyens) d'entrer en contact avec nous. Pensons aux éventuels poissons européens: sous leur banquise, comment pourraient-ils nous appeler? Pour d'autres, les civilisations extra-terrestres sont sobres et modestes, et n'ont tout simplement pas envie de coloniser d'autres planètes que la leur. D'autres enfin apportent l'argument inverse: les civilisations *ne sont pas* sobres, ni modestes. Soit par épuisement des ressources, soit par auto-destruction, elles disparaissent après quelques milliers d'années, un temps bien trop court pour aller explorer la galaxie: un scénario bien évidemment inspiré des nôtres (Empire Romain, Maya, et peut-être, civilisation actuelle).

Le jour où la NASA l'annoncera

Pourquoi, finalement, cette excitation autour de la vie extraterrestre? Que se passera-t-il le jour où la NASA ou l'ESA publiera la preuve de vie sur Europe ou ailleurs, si ce jour survient? À titre personnel, j'espère assister, de mon vivant, à ce moment historique, pas si improbable que cela, même s'il ne s'agira sans doute que de micro-organismes sans intelligence.

On peut s'amuser à parier sur les réactions des uns et des autres et les titres des journaux. Réflexes nationalistes (ou plutôt planétalistes): «nous n'avons rien à voir avec ces êtres-là». Projets d'exploitation commerciale («beaucoup d'argent à faire») contre protection («laissons-les tranquille»). Assistera-t-on à une révélation philosophique globale («nos querelles terrestres ne sont-elles pas ridicules, vues de Jupiter?»), enthousiasme collectif, envie accrue de vivre ensemble et de gaspiller moins? Beaucoup de débats passionnants en perspective, qui éclipsent sûrement, quelques temps au moins, querelle linguistique, tunnel de l'avenue Louise et nouvelles pessimistes de... l'Europe.

1. www.nasa.gov/press-release/nasa-s-hubble-spots-possible-water-plumes-erupting-on-jupiters-moon-europa
2. Rappelons que même les amateurs d'américain non préparé et autres carnivores stricts (buse ou brochet) ont besoin de plantes, qui nourrissent leurs proies ou les proies de leurs proies. Quant aux champignons, ils ne peuvent survivre sans interaction avec une plante verte. Ainsi, aucune vie terrestre «habituelle» ne fonctionne sans soleil.
3. www.universetoday.com/42303/europa-capable-of-supporting-life-scientist-says/



Prix Nobel 2016

L'automne, c'est aussi la saison de la publication des cinq Prix Nobel. Sur les cinq Prix, trois récompensent des scientifiques: Physique, Chimie et Médecine/physiologie (les deux autres sont Paix et Littérature). Cette année, le prix Nobel de Physique récompense trois chercheurs pour leurs travaux sur les transitions de phase topologique, un pan fort théorique de la physique, mais qui présente des liens avec le magnétisme, l'électronique et l'informatique. Le prix de Chimie va à trois chercheurs ayant mis au point des machines moléculaires, des machines extrêmement petites (un millième de l'épaisseur d'un cheveu) pouvant générer du mouvement, à l'instar des cellules musculaires, par exemple. Le prix de Médecine est décerné à un chercheur pour ses travaux sur l'autophagie, un processus par lequel une cellule devenue défectueuse ou toxique s'auto-digère, par exemple pour protéger l'organisme entier - un processus essentiel, notamment pour la lutte contre les cancers.

Rappelons, une fois de plus, que le «Prix Nobel d'Économie» n'existe pas. Il est décerné par la Banque de Suède et n'a rien à voir avec le testament de Nobel, qui a désiré récompenser des personnes ayant œuvré «pour le bien-être de l'humanité». En somme, ce faux Prix Nobel est une brillante manœuvre d'économistes qui ont ainsi contribué à faire rentrer l'économie dans le club des sciences «dures», aux côtés de physique, chimie et médecine. Manœuvre visiblement réussie, puisque l'expression «Prix Nobel d'Économie» ne choque (presque) plus personne.