

Comment accroître l'autonomie professionnelle des enseignants néerlandais pour réduire leur charge de travail ?

Hein Broekkamp, Conseil néerlandais de l'éducation

Introduction

Comment la thématique de la charge de travail des enseignants est-elle traitée aux Pays-Bas ? Dans cette note, je répondrai à cette question en m'appuyant sur un rapport consultatif du Conseil néerlandais de l'éducation intitulé *Time for Focus* (Conseil néerlandais de l'éducation, 2021). Bien que ce rapport concerne les enseignants du primaire, ses résultats peuvent également s'appliquer aux enseignants du secondaire.

Le point de vue du Conseil néerlandais de l'éducation sur la charge de travail des enseignants pourrait également apporter des éclairages pour résoudre les problèmes de charge de travail dans le système éducatif français, malgré les différences entre les systèmes éducatifs des deux pays. Je commencerai cette note en décrivant la structure du système éducatif néerlandais et le rôle du Conseil de l'éducation.

Il s'agira ensuite surtout de décrire les problèmes de charge de travail aux Pays-Bas et les solutions envisagées. Le Conseil de l'Éducation a recommandé au gouvernement de privilégier le renforcement de l'autonomie professionnelle des enseignants. Cette dernière peut être interprétée de différentes manières. J'expliquerai le point de vue du Conseil de l'Éducation et ses fondements scientifiques. Quelques évolutions récentes concernant la charge de travail aux Pays-Bas seront étudiées en guise de conclusion.

Afin de dresser un état des lieux, je donnerai des exemples d'écoles bénéficiant d'une forte autonomie professionnelle, telle que préconisée par le Conseil de l'éducation. Leurs équipes pédagogiques peuvent alors se concentrer davantage sur le cœur de leur travail et sont moins sujettes à la pression. Ces exemples démontrent que l'autonomie professionnelle au niveau des écoles est un levier clé de la charge de travail. Le Conseil de l'éducation a recommandé au gouvernement, aux conseils scolaires et aux directeurs d'école d'encourager cette dynamique et de faire preuve de prudence face aux politiques qui la compromettent.

I. Le système éducatif néerlandais

Aux Pays-Bas, la quasi-totalité des écoles primaires et secondaires bénéficient d'un financement public. Elles sont également dites « indépendantes » dans la mesure où les conseils scolaires disposent de leurs propres règles et principes. La majorité des écoles fonctionnent sur une base religieuse, principalement protestante et catholique, bien qu'il existe également de nombreux établissements laïcs. Chaque école peut choisir son matériel pédagogique, recruter ses

enseignants et organiser sa structure interne selon sa propre vision (Waslander, Hooge et Drewes, 2016).

Les écoles néerlandaises jouissent donc d'une grande autonomie (OCDE, 2016). Cependant, elles doivent toutes se conformer aux lois et aux politiques nationales. La Constitution néerlandaise consacre la liberté d'enseignement des écoles et la responsabilité du gouvernement en matière d'éducation. Concrètement, cela signifie que le gouvernement fixe des normes et des standards pour garantir la qualité de l'éducation pour tous, d'où l'existence d'objectifs éducatifs nationaux. Ainsi, tous les établissements secondaires procèdent à des examens nationaux, et toutes les écoles primaires utilisent des tests standardisés pour évaluer les compétences élémentaires, auxquels les élèves doivent atteindre des seuils de performance. Le volume horaire d'enseignement est également contraint par des niveaux planchers. Enfin, il y a des règles générales à respecter au niveau de l'organisation scolaire : par exemple, disposer d'une politique financière saine et produire des rapports dans lesquels les écoles rendent compte de leurs politiques éducatives et montrent qu'elles fournissent un soutien suffisant aux élèves à besoins éducatifs particuliers. L'Inspection néerlandaise de l'éducation supervise l'ensemble de ces normes, et n'accorde aux écoles leur financement que lorsqu'elles respectent ces normes (Waslander, 2010).

Outre le gouvernement, les conseils scolaires peuvent restreindre l'autonomie professionnelle des écoles et des enseignants. Aux Pays-Bas, leur taille et le nombre d'établissements scolaires qu'ils contrôlent varient. Certains sont responsables d'un seul établissement, tandis que d'autres en englobent plus de vingt. Comme mentionné précédemment, ces conseils scolaires peuvent être protestants, catholiques ou laïcs, chacun menant ses propres politiques éducatives dans le cadre des contraintes gouvernementales.

II. Le Conseil néerlandais de l'éducation

Le Conseil néerlandais de l'éducation a été créé en 1919, en même temps que l'article constitutionnel établissant l'équilibre entre la liberté des écoles (c'est-à-dire des conseils scolaires) et la responsabilité du gouvernement en matière d'éducation (Van Damme et Brans, 2013). L'une des principales responsabilités du Conseil est de formuler des recommandations sur la manière d'atteindre cet équilibre. Le défi consiste à offrir une éducation de qualité à tous les élèves tout en permettant aux écoles de conserver leur propre approche. Comment répartir les compétences entre le gouvernement et les établissements ? Cette question complexe a également été prise en compte par le Conseil dans ses préconisations sur la charge de travail des enseignants.

Le Conseil néerlandais de l'éducation fournit des avis indépendants au ministre de l'Éducation et au Parlement. Il est composé de douze experts en éducation, issus de disciplines diverses telles que la psychologie de l'éducation, la sociologie, l'économie et la philosophie. Il compte parmi ses membres un enseignant et deux directeurs de conseil scolaire, ainsi que des chercheurs.

III. La charge de travail des enseignants aux Pays-Bas

Le Parlement a demandé son avis au Conseil sur la manière de réduire la charge de travail des enseignants, celle-ci étant particulièrement élevée dans le premier degré, comme c'est le cas dans de nombreux pays. En effet, l'enquête TALIS de 2018 montre que 18 % des enseignants des pays de l'OCDE déclarent subir des niveaux élevés de stress au travail. Aux Pays-Bas, cette proportion s'élève à 11 % pour les enseignants du primaire. Cependant, les enseignants néerlandais souhaitent tout autant quitter la profession que ceux des autres pays (OCDE, 2020).

Par ailleurs, une enquête nationale indique que les enseignants du primaire aux Pays-Bas sont parmi ceux qui signalent le plus de stress lié au travail, aux côtés des cuisiniers, des médecins, des cadres et des avocats (TNO, 2018). L'enquête indique également qu'ils trouvent souvent leur travail émotionnellement exigeant. Par conséquent, l'absentéisme est globalement élevé. De nombreux enseignants sont en arrêt de travail en raison de symptômes d'épuisement professionnel, et certains quittent la profession. Cette charge de travail élevée est exacerbée par la pénurie d'enseignants. Dans l'enseignement primaire, la pénurie d'enseignants s'élève à 8 % à l'échelle nationale et à 16 % dans les grandes villes (Conseil néerlandais de l'éducation, 2023 ; EUNEC, 2023). Elle s'explique en partie par la charge de travail élevée, générant ainsi un cercle vicieux : la profession devient moins attrayante et la pénurie continue de s'accroître.

En 2019, le Parlement a demandé au Conseil de se pencher sur la charge de travail des enseignants du primaire, notamment à travers une analyse du nombre d'heures d'enseignement dispensées aux élèves. Il a été déterminé que cela équivaut à 930 heures par an, soit un total nettement plus que la moyenne de l'OCDE, qui s'élève à 771 heures. Le Parlement a alors estimé que ce nombre élevé d'heures d'enseignement entraîne une charge de travail importante sans nécessairement améliorer la qualité de l'éducation. En réalité, certains pays, comme l'Estonie et la Finlande, disposent d'un enseignement de meilleure qualité, selon les résultats PISA, malgré un volume horaire moindre, les cours y étant mieux préparés et dispensés. Aux Pays-Bas, les enseignants du primaire ont des semaines de travail relativement longues. Alors que la moyenne de l'OCDE est de 43 heures, celle des enseignants néerlandais est de 45 heures. Ils disposent également de relativement moins de temps pour préparer les cours (OCDE, 2021, p. 36).

Lorsque le Conseil a débuté son travail sur cette thématique en 2020, une étude néerlandaise (Centre pour les relations de travail entre les personnels du gouvernement, 2020) venait de paraître, basée sur des données internationales concernant la relation entre les heures d'enseignement, la charge de travail et la qualité de l'éducation (OCDE, 2020 ; TNO, 2018). Sur la base de cette recherche, le Conseil a conclu qu'il ne serait pas judicieux de réduire le nombre d'heures d'enseignement pour les élèves, car les conséquences sur la charge de travail des enseignants et la qualité de l'éducation seraient difficiles à prévoir. Il n'y avait alors aucune garantie que la charge de travail des enseignants allait diminuer mécaniquement. De plus, la qualité de l'éducation pourrait en pâtir. Dans certains pays, comme la Grèce et la Slovaquie, le nombre d'heures d'enseignement est plus faible, alors que la charge de travail des enseignants est plus élevée et la qualité de l'éducation inférieure. De plus, les enseignants néerlandais eux-

mêmes indiquent que l'enseignement en lui-même n'est pas la principale cause d'une charge de travail élevée. Les tâches administratives sont plus souvent pointées du doigt.

Toutefois, cette charge administrative n'est pas propre à leur situation nationale. Dans les pays de l'OCDE, les enseignants déclarent que les tâches administratives représentent la part la plus importante de leur charge de travail. Aux Pays-Bas, 15 % du temps scolaire est consacré aux tâches administratives, contre 8 % en moyenne dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2020). Par conséquent, le Conseil s'est penché sur d'autres mesures pour réduire la charge de travail, outre la réduction du nombre d'heures d'enseignement. Il a examiné les tâches administratives et autres tâches non pédagogiques, telles que la préparation des cours, la correction des travaux des élèves, l'élaboration du programme scolaire, la collaboration avec les collègues, l'accompagnement des élèves, la communication avec les parents, la participation à la formation professionnelle et au développement de l'établissement dans son ensemble.

A. Analyse de la situation

Lors de la préparation de ses rapports consultatifs, le Conseil consulte une large littérature scientifique. Il mène également des études exploratoires localisées sur les pratiques éducatives. Celles-ci consistent notamment en des visites d'établissements et des entretiens avec des enseignants, des chefs d'établissement et des chercheurs. Nous avons procédé de la même manière pour ce rapport consultatif sur la charge de travail. Une grande variabilité de la charge de travail des enseignants a été constatée d'un établissement à l'autre. Dans certains d'entre eux, la charge de travail et le stress étaient élevés, tandis que dans d'autres, la première était gérable et le niveau du second faible. Ces derniers semblaient également mieux organisés, les enseignants collaborant entre eux, avec le chef d'établissement et le conseil d'administration. Les enseignants de ces établissements n'effectuaient des tâches administratives que lorsqu'ils le jugeaient nécessaire.

L'Inspection générale de l'éducation nous a informés que les écoles croient souvent à tort que l'administration est une obligation légale, alors que ce n'est pas le cas. Cependant, parmi les établissements que nous avons observés, ceux qui maîtrisaient leur charge de travail étaient conscients que les exigences officielles leur donnaient la latitude de justifier leurs politiques éducatives à leur manière et de fixer leurs propres priorités. Ainsi, contrairement à beaucoup d'autres écoles, ils n'ont à la fois pas souffert de pénurie d'enseignants, mais ont également réussi à fidéliser leurs enseignants et à devenir un lieu de travail attractif. Dans ces écoles, les enseignants débutants bénéficient d'un soutien déterminant et sont soigneusement initiés aux procédures de l'établissement.

Certaines de ces écoles avaient des routines assez formelles, définies dans des procédures détaillées. D'autres étaient plus flexibles. Leur point commun à toutes était que ces routines étaient élaborées en collaboration avec les enseignants, qui les considéraient comme essentielles à leur travail. La situation est très différente dans les écoles confrontées à une charge de travail élevée. Les enseignants doivent souvent y suivre des politiques établies par d'autres collègues, et décider s'ils les suivent ou s'ils les ignorent. En raison de l'évitement de certains,

d'autres professeurs sont devenus plus stricts ou ont impliqué davantage l'administration pour tenter de les contraindre à s'y conformer. Dans tous les cas, les enseignants des deux types d'écoles ont souligné l'importance de l'autonomie, même si leurs conceptions de celle-ci diffèrent.

La littérature scientifique distingue deux catégories d'autonomie : l'autonomie réactive et l'autonomie réflexive (Vangrieken et Kyndt, 2020). Les enseignants ayant une conception réactive de l'autonomie préfèrent être laissés seuls avec leur classe et ne pas être dérangés par les politiques de l'école ou du gouvernement. Dans la mesure du possible, ils les ignorent. S'ils y sont contraints, ils appliquent les procédures obligatoires. Ces enseignants estiment que la coopération limite leurs choix et perçoivent la consultation et les réunions comme une perte de temps.

Les enseignants ayant une conception réflexive de l'autonomie estiment que leurs collègues peuvent les aider à atteindre leurs objectifs, à fixer des priorités et à répartir le travail de manière pertinente et efficace. Ils partagent les responsabilités et réfléchissent à une approche commune. Une étude flamande a montré que la plupart des enseignants du primaire semblaient adopter une approche réflexive, mais pas à tous les niveaux. Par exemple, ils partagent et adaptent ensemble le matériel pédagogique et les évaluations. Cependant, concernant leur approche pédagogique, ils préfèrent décider par eux-mêmes (Vangrieken et Kyndt, 2020). Une étude néerlandaise a révélé que les enseignants qui font preuve d'autonomie réflexive ne travaillent pas moins d'heures (Noordegraaf, 2015). Cependant, leur charge de travail et leur stress sont moindres, car ils se sentent plus autonomes, compétents et solidaires avec leurs collègues et leurs élèves.

Voici deux exemples précis d'écoles que nous avons incluses dans notre rapport.

École A : quand les normes professionnelles créent un sentiment de sérénité

Bien que cette école soit nouvelle, elle est installée dans un bâtiment qui abritait une autre école il y a encore cinq ans. Bon nombre des enseignants qui y travaillaient auparavant y travaillent encore aujourd'hui. Mais ils y enseignent avec plus de plaisir, car la charge de travail a diminué et les résultats des élèves se sont améliorés. Les enseignants sont enthousiasmés par la nouvelle orientation prise par la direction de l'école. En collaboration avec le personnel enseignant, elle a élaboré des routines écrites claires, une vision partagée et un ensemble d'ambitions. Celles-ci comprennent des chartes de comportement, un descriptif de ce que doit comporter, par exemple, un cours de mathématiques, la manière dont un enseignant doit mener une réunion avec les parents, le cadre d'évaluation à utiliser pour faire progresser un élève et les exigences auxquelles doivent répondre les bulletins scolaires. Les initiateurs de cette nouvelle direction affirment que la normalisation présente d'énormes avantages. Une tranquillité d'esprit se distingue lorsque les cours sont dispensés de la même manière dans toute l'école. Cela profite à la fois aux élèves et aux enseignants. « Si je dois prendre en charge une classe de 4^{ème} année (CM1) pendant une journée, aucun élève ne dira jamais que M. X enseigne les mathématiques de manière différenciée. » De plus, une norme professionnelle commune fait gagner du temps aux enseignants et favorise le travail d'équipe. Ils apprécient également de pouvoir répondre à de

nombreuses questions de manière indépendante, ce qui leur confère un certain statut. De plus, ils savent que quelle que soit la réponse qu'ils donnent à une question, l'enseignant de 7^{ème} année (5^{ème}) donnera la même. Il en va de même pour la direction de l'école. « Les enseignants sont moins démunis. Lorsqu'on les interroge sur la dyslexie, ils ne sont pas toujours obligés de renvoyer immédiatement l'élève vers le coordinateur de soins ».

École B : quand le partage des responsabilités contribue au développement éducatif

Il y a huit ans, cette école a lancé un dialogue sur la politique en matière de répartition des tâches. Cela a conduit à la mise en place d'une culture plus professionnelle, les enseignants s'impliquant davantage dans la prise de décision et le leadership étant mieux réparti. Depuis lors, le travail est devenu plus gérable et porteur de sens. Le soutien à ce changement s'est accru, le directeur de l'école jouant un rôle important. Il tient désormais compte des besoins et des compétences personnelles des enseignants, et les encourage à proposer des idées et des initiatives. Ces propositions sont évaluées selon trois critères : elles doivent s'aligner sur les quatre priorités formulées par l'équipe pédagogique, être réalisables dans la pratique et respecter la législation et la réglementation. Les idées sont testées dans la pratique et évaluées. Si quelque chose fonctionne, l'école continue à l'appliquer. Ainsi, les enseignants développent ensemble l'éducation au sein de groupes et d'équipes de conception. Chaque équipe a un responsable qui prend les devants et la représente lors des consultations avec le directeur de l'école. Les enseignants choisissent l'équipe de conception à laquelle ils souhaitent appartenir : langue, mathématiques, développement socio-émotionnel ou qualité de l'enseignement. Chaque année, l'ensemble de l'équipe décide du nombre d'heures qui seront allouées aux enseignants pour ce développement pédagogique. Les résultats des équipes sont évalués chaque année. Sur la base de ces résultats, les priorités pour l'année suivante sont fixées conjointement. Ce processus a permis de réduire le nombre de réunions et la taille des groupes. L'accent est désormais mis sur les processus pédagogiques qui contribuent à la qualité de l'enseignement. En outre, le soutien au changement s'est accru et, grâce au renforcement de l'expertise interne, il est moins nécessaire de faire appel à des experts externes.

Ces exemples montrent clairement que les directeurs d'école jouent un rôle important pour la charge de travail des enseignants. Ceux que nous avons rencontrés ont stimulé la collaboration entre les enseignants dans tous les domaines clés de leur travail, y compris la pédagogie et les tâches administratives. De plus, ils les ont encouragés à fixer des priorités et à partager les responsabilités, y compris les responsabilités spécialisées. Ce partage des responsabilités impliquait une certaine diffusion du leadership. Néanmoins, le directeur est resté au cœur de l'école, encourageant la réflexion et la collaboration, et protégeant l'établissement des influences extérieures susceptibles de la détourner de ses objectifs. Concernant les exigences légales, les directeurs d'école ont continué à veiller à leur respect par les enseignants.

B. Accroître l'autonomie professionnelle, une solution pour mieux contrôler la charge de travail

Notre avis s'est ainsi basé sur cette analyse approfondie de la situation, qui indiquait que l'autonomie professionnelle devait être renforcée de manière collective afin de mieux contrôler la charge de travail. Il s'adressait à trois groupes – les enseignants, les directeurs d'école et les administrateurs – ainsi que le gouvernement central.

Nous avons conseillé aux enseignants de collaborer pour définir clairement ce qui constitue une bonne éducation, le temps nécessaire pour y parvenir et la responsabilité de sa mise en œuvre. Les enseignants ne sont pas tenus de tout faire eux-mêmes. Ils doivent se concentrer sur le cœur de leur métier : enseigner et développer l'éducation. Cela implique la conception et la mise en œuvre des cours, du matériel pédagogique et des évaluations, ainsi que leur analyse et leur correction. Certes, cela inclut également une variante administrative, mais seulement si cela est réellement utile aux élèves. Le Conseil a recommandé aux enseignants de différencier les tâches en fonction de leur expertise et du temps disponible. Pour les tâches ne nécessitant pas leur expertise pédagogique, ils devraient faire appel à du personnel de soutien, comme des assistants d'enseignement, des enseignants spécialisés (par exemple en musique ou en éducation physique) et des spécialistes du comportement ou de la médecine. Les enseignants peuvent ainsi utiliser le temps libéré pour se concentrer sur le développement pédagogique.

Nous avons conseillé aux directeurs d'école et aux personnels d'administration d'accompagner les enseignants dans cette démarche. Les établissements qui gèrent bien leur charge de travail bénéficient d'une culture et d'une structure qui leur permettent de fixer des priorités, d'exécuter les tâches de manière ciblée et de les répartir efficacement en fonction du partage des responsabilités, du temps disponible, des compétences et des centres d'intérêt de chacun. Les directeurs d'école et les personnels d'administration jouent un rôle essentiel dans l'instauration de cette culture et de cette structure. Ils font le lien entre l'école et son environnement, veillent à la cohérence et à l'orientation des activités et partagent le leadership avec les enseignants.

Nous avons conseillé au gouvernement d'investir davantage en faveur des professionnels de l'éducation. Les formations initiale et continue devraient préparer les enseignants et les directeurs d'école à travailler efficacement en tant que professionnels avertis. Une meilleure délimitation des tâches réduirait la charge de travail des enseignants, mais cela ne suffit pas. Afin de maîtriser la charge de travail et de permettre aux enseignants dans le premier degré notamment de dispenser un enseignement de qualité, il faudrait réduire leur nombre d'heures d'enseignement. Cela nécessiterait de recruter davantage de personnels en classe et à proximité, ce qui implique des moyens supplémentaires de la part du gouvernement. Le Conseil recommande donc une augmentation structurelle du financement public afin de permettre aux écoles de recruter davantage de personnels.

C. Évolutions récentes

Depuis 2018, les écoles primaires néerlandaises bénéficient d'un financement supplémentaire pour faire face à la surcharge de travail, ce qui était à l'origine prometteur. Cependant, ce budget a récemment été réduit de moitié, l'autre moitié étant désormais destinée à stimuler la collaboration régionale entre les conseils scolaires. Le Conseil préférerait un budget structurel plus élevé pour chaque conseil scolaire, car les écoles restent le lieu où se prennent la plupart des décisions pédagogiques aux Pays-Bas, et où les enseignants peuvent collaborer pour organiser efficacement leur travail.

Une étude gouvernementale sur la charge de travail des enseignants du primaire néerlandais a été publiée en 2025 (Cour des comptes néerlandaise, 2025). Elle a confirmé que le volet administratif demeure un fardeau pour les enseignants. Elle conclut également que la charge de travail administrative varie considérablement d'un établissement à l'autre, de nombreuses écoles effectuant plus de tâches administratives que ce que l'Inspection générale de l'éducation exige formellement. Les auteurs de l'étude recommandent au gouvernement de prendre en compte les coûts administratifs des nouvelles politiques. Cependant, conformément à nos recommandations, ils suggèrent aux écoles d'être plus averties lors de la définition de leurs priorités. Les directeurs d'école et les membres des conseils d'administration devraient ainsi encourager cette démarche.

Références

Netherlands Court of Audit (2025). *How much time should it take? Administrative burdens for primary school teachers*. ARK [Algemene Rekenkamer (ARK) (2025). Hoeveel tijd mag het kosten? Administratieve lasten voor leraren in het primair onderwijs.]

Center for Labor Relations for Government Personnel (2020). *Teaching hours: more or less? International comparative study on the standard hours and teaching time in primary education*. CAOP. [Centrum voor Arbeidsverhoudingen Overheidspersoneel (CAOP) (2020). Onderwijstijd: meer of minder? Internationaal vergelijkend onderzoek naar de urennorm en onderwijstijd in het primair onderwijs. CAOP.]

Dutch Education Council (2021). *Time for focus*. Dutch Education Council. [Onderwijsraad (2021). Tijd voor focus.]

Dutch Education Council (2023). *Scarcity grinds*. Education Council. [Onderwijsraad (2023). Schaarste schuurt.]

EUNEC (2023). Exchanges on teacher supply: Dutch Education Council. <https://eunec.eu/eunec-work-news/exchanges-teacher-supply-dutch-education-council>

OECD (2016). *Foundations for the Future. Reviews of National Policies for Education. The Netherlands*. OECD Publishing.

OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing.

OECD (2021). *Not enough hours in the day: Policies that shape teachers' use of time*. Boeskens, L. & Nusche, D., OECD Education Working Papers.

TNO (2018). *Work pressure in education: Results from the National Working Conditions Survey (NEA)*. TNO

Vangrieken, K. & Kyndt, E. (2020). The teacher as an island? A mixed method study on the relationship between autonomy and collaboration. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 177-204.

Noordegraaf, M., Van Loon, N., Heerema, M. & Weggemans, M. (2015). *Professional Capacity in Primary Education*. Utrecht University, Department of Public Administration and Organizational Science. [Professioneel vermogen in het primair onderwijs. Universiteit van Utrecht, Departement Bestuurs- en Organisationswetenschap.]

Van Damme, J. & Brans, M. (2013). Advisory bodies as boundary organizations—Evidence from a European comparative study of education councils. In *Proceedings of the 1st International Conference on Public Policy*.

Waslander, S. (2010). Government, school autonomy, and legitimacy: Why the Dutch government is adopting an unprecedented level of interference with independent schools. *Journal of School Choice*, 4(4), 398-417

Waslander, S., Hooge, E. & Drewes, T. (2016). Steering dynamics in the Dutch education system. *European Journal of Education*, 51(4), 478-494.