

éduquer

tribune laïque n° 173 novembre 2022

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

DOSSIER

Quand la méritocratie légitime les inégalités

à la Ligue

Le secteur interculturel de la Ligue: une équipe, une mission, de la proximité et des incertitudes!

La PNL à la Ligue, toute une histoire

sciences

La migration des oiseaux, un phénomène incroyable?



Sommaire

Focus

Les coups de cœur de la Ligue p 4

Coup de crayon sur l'actu

Le regard de Théo Bédard p 6

À la Ligue

Le secteur interculturel de la Ligue: une équipe, une mission, de la proximité et des incertitudes! p 7

La PNL à la Ligue, toute une histoire p 9

Dossier QUAND LA MÉRITOCRATIE LÉGITIME LES INÉGALITÉS

La méritocratie: un idéal partagé p 11

«Déclassé-es au risque d'être déplacé-es» p 15

Méritocratie: les paradoxes du rôle de l'école p 18

Égalité des chances: des vainqueurs et des vaincus p 21

Pour aller plus loin p 24

Sciences

La migration des oiseaux, un phénomène incroyable? p 26

Couverture

Marco Chamorro

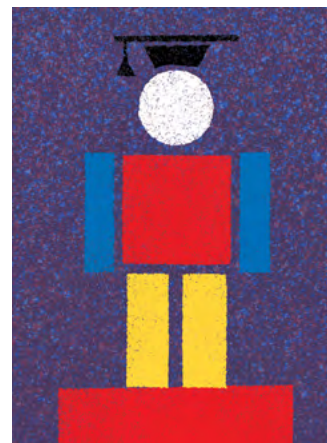
Illustrateur équatorien formé à l'école i con i de Madrid.

Il a publié une vingtaine de livres parmi lesquels :

Au rythme endiablé de la bomba, avec Alice Bossut, Esperluète éditions, Belgica, 2021, *Mestre Wilson*, Gato malo, Colombie, 2019, *Le géant du lac*, avec Alice Bossut, Esperluète éditions, Belgique, 2017, *Pedro Melenas y compañía*, Impedimenta, Espagne, 2015.

Il vit à Rennes, France, depuis trois ans.

www.marcochamorro.com



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

Responsable de la revue
Juliette Bossé

Mise en page
Éric Vandenhede

Réalisation
mmteam sprl

Ont également collaboré
à ce numéro:

Patrick Hullebroeck
Marie Versele
Julie Legait
Loïc Pannequin
Nicolas Tiliakos
Théo Bédard
Dominique Grootaers
Manon Legrand
Juliette Bossé
François Dubet
François Chamaraux

Nous sommes heureux·ses de vous présenter notre nouveau Cahier des formations automne-hiver 2022



Vous désirez acquérir de nouvelles compétences, vous souhaitez renforcer vos talents relationnels et développer votre capacité d'action collective ou de travail en équipe, vous outiller pour contribuer à la vie associative?

Nos formations sont faites pour vous accompagner dans votre développement personnel!

La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente organise toute l'année des formations en ligne, en présentiel, de courte ou longue durée dans le management associatif, la communication, l'animation socioculturelle, le bien-être et le développement personnel pour les acteurs et actrices du non marchand.

Retrouvez notre équipe de formatrices et formateurs ainsi que notre programme de formations sur:

www.ligue-enseignement.be

Les webinaires de la Ligue

Inégalités filles/garçons à l'école

Le programme du séminaire a pour objectif de proposer une synthèse sur la question des inégalités de genre dans le domaine de l'enseignement (primaire et secondaire) et de l'éducation en général.

Il ne s'adresse pas à un public de spécialistes mais aux actrices et aux acteurs du non marchand et de l'enseignement qui souhaitent se familiariser avec les différents aspects de la problématique.

- «**Prévenir les violences sexistes entre élèves**», avec Laura Chaumont formatrice à Garance asbl, association qui lutte contre les violences basées sur le genre.
- «**Présentation du site internet 'Égalité filles-garçons'**», regroupant outils et ressources pour les personnes qui souhaitent agir sur le sexisme dans l'enseignement, avec Alice Nucci de l'Université des femmes, en collaboration avec la Direction de l'égalité des chances de la Fédération Wallonie-Bruxelle.

Au terme du séminaire, les participant·es seront capables d'identifier différentes formes de discrimination, souvent invisibles et peu conscientes, mais qui ont un fort impact dans l'éducation et l'enseignement. Ils/elles pourront mieux analyser les situations éducatives dans lesquelles ils/elles évoluent, appréhender les effets de leurs propres attitudes et comportements et disposeront d'éléments d'information leur permettant d'élaborer leurs propres argumentaires et d'engager des actions correctrices dans leur environnement de travail.

Dates:

- **24 novembre 2022 - 10h30**
- «**Prévenir les violences sexistes entre élèves**»
- **13 décembre 2022 - 10h30**
- «**Présentation du site internet 'Égalité filles-garçons'**»



Ces webinaires sont soutenus par la Fédération Wallonie-Bruxelles et vous sont proposés dans le cadre de l'appel à projets «Pour une approche professionnelle inclusive du genre: genre et discriminations faites aux femmes».

Vous pouvez vous inscrire via notre site:

ligue-enseignement.be

Pour toute information complémentaire, n'hésitez pas à nous contacter à l'adresse info@ligue-enseignement.be

<https://ligue-enseignement.be/formations/webinaires-les-inegalites-filles-garcons-a-lecole/>

Pénibilité et attractivité du métier

Le 12 octobre dernier, les enseignant-es étaient à nouveau dans la rue. À Namur cette fois, après avoir manifesté avant l'été à Bruxelles, Mons et Liège.

Le mouvement semble bien suivi et ne semble pas s'essouffler. Il dénote un malaise durable parmi les professionnel-les de l'enseignement.

Le front syndical traduit ce malaise à travers quatre revendications principales qui reflètent autant de problèmes sur le terrain: des problématiques qui ne sont pas toujours nouvelles, loin de là, mais qui resurgissent dans le contexte d'aujourd'hui, en relation avec des réformes en cours ou qui sont annoncées.

Il y a tout d'abord la surcharge du travail administratif. Le problème est un sujet de crispation déjà ancien. La charge administrative, pour les directions notamment, devient contreproductive quand elle est excessive et qu'elle empêche la mission pédagogique ou éducative propre à la fonction de s'exercer. Dans le contexte actuel, cette surcharge est augmentée, à la suite de la mise en place du nouveau système de pilotage de l'enseignement et aux contrats d'objectifs élaborés par les établissements scolaires.

Il y a aussi les inquiétudes concernant l'évolution de l'enseignement qualifiant et les projets de réforme qui le concernent après la mise en place du tronc commun dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence.

Il y a le nombre des élèves dans les classes. Beaucoup d'enseignant-es se plaignent de classes surchargées, un problème qui n'est pas seulement organisationnel, mais qui est aussi lié à la pénurie des enseignant-es dans plusieurs disciplines.

Il y a enfin, l'instauration d'une nouvelle procédure d'évaluation des enseignant-es, un aspect qui suscite beaucoup d'émotions et qui, intrinsèquement, est lié à la mise en place du pilotage de l'enseignement, le pouvoir régulateur définissant les objectifs visés, tandis que les enseignant-es se voient attribuer le choix des moyens pédagogiques pour les atteindre, avec la responsabilité qui va avec cette liberté de choix.

Au total, le malaise renvoie à la question de la pénibilité du métier. Ou, pour le dire autrement, à celle de son attractivité.

Mais que faire pour avancer? S'agit-il, d'abord, de réduire ce qui pèse sur le métier, ou, au contraire, d'augmenter ce qui le rend plaisant? À suivre...

Patrick Hullebroeck, directeur

Cinéma

Les jeudis du cinéma:

Les jeudis du cinéma est une initiative de Lire et Écrire Bruxelles qui propose des séances à destination des associations d'alphabétisation et de français langue étrangère. Des films pour se faire plaisir, (se) questionner, débattre, nourrir la réflexion...

Les séances sont accessibles pour une somme modique à tout groupe ou intéressé-e au cinéma Vendôme ou au Centre Culturel de Schaerbeek.

Plus d'infos: jeudisducinema.be



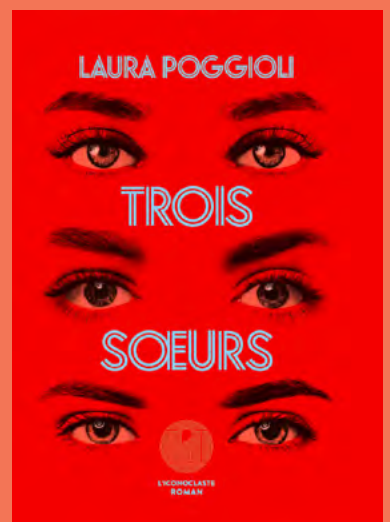
Littérature

«Trois sœurs» de Laura Poggioli

«Quand la police de Moscou est arrivée, les trois sœurs étaient assises le long du mur à côté du cadavre de leur père. Il avait le poil noir, le ventre gras, une croix dorée autour du cou. Depuis des années, il s'en prenait à elles, les insultait, les frappait, la nuit, le jour. Alors elles l'ont tué.»

«Trois sœurs» est inspiré d'un «fait divers» qui a secoué la Russie la nuit du 27 juillet 2018 lors de laquelle Krestina, Angelina et Maria ont tué leur père-bourreau, Mikhaïl Sergueïevitch Khatchatourian. Agées de 17, 18 et 19 ans, les trois sœurs expliquèrent à la police que «C'était lui ou nous».

Dans ce premier roman coup de poing, Laura Poggioli retrace l'histoire et la déchéance des sœurs Khatchatourian, quotidiennement livrées aux sévices de leur père, jusqu'à l'acte fatal. Tout en faisant un parallèle avec sa propre histoire et son amour de la culture russe, elle dénonce farouchement l'omerta (la loi du silence) qui règne autour des violences intrafamiliales en Russie où l'homme règne en Maître absolu chez lui. Tout ce qui se passe en famille reste en famille: «S'il te bat, c'est qu'il t'aime» dit un célèbre dicton! Institutionnalisée et légitimée, la violence domestique fait partie du quotidien des femmes et enfants russes et reste scandaleusement impunie. Sidérant!



Expo

Regards de femmes

À l'occasion des dix ans de la Fondation A, l'exposition «Regards de Femmes» vous propose de retrouver les œuvres de dix-neuf femmes artistes issues de la collection d'Astrid Ullens de Schooten Whettnall, la collectionneuse belge qui consacra toute son énergie à valoriser et à aider les artistes tous genres confondus.

Issues du monde entier, les dix-neuf artistes présentées ont toutes en commun un engagement au sein de leur communauté avec une volonté de dénoncer, de rompre les codes et de faire bouger les lignes sur la question de la justice sociale, de la féminité, de l'environnement. Chacune à leur façon, ces artistes déterminées, pionnières et uniques expriment une forme de résistance aux normes qu'elles soient sociales, genrées ou politiques.

L'exposition est accessible à la Fondation A (304, avenue van Volxem à 1190 Bruxelles) jusqu'au 18 décembre 2022.

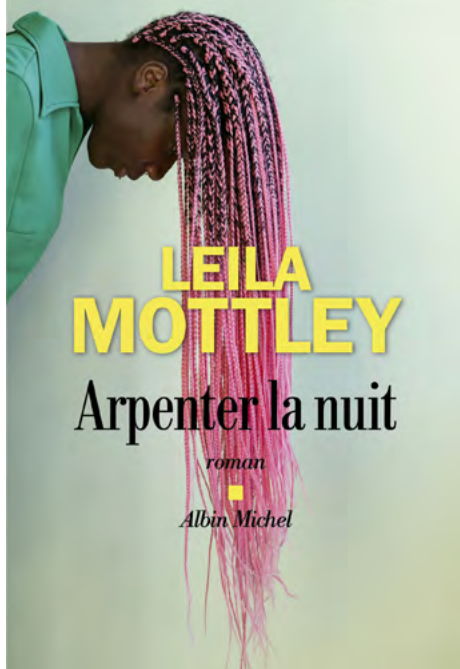
Plus d'infos: fondationastichting.com



Littérature

«Arpenter la nuit» de Leila Mottley

«Maintenant que j'ai couché une fois, je peux le refaire, c'est rien qu'un corps, voilà ce que je me répète». Depuis le décès de leur père et l'emprisonnement de leur mère, Kiara Johnson, afro-américaine de dix-sept ans, et son frère aîné Marcus vivent seul-es dans un quartier pauvre d'East Oakland en Californie. Tandis que Marcus rêve de faire carrière dans le rap, Kiara s'esquinte dans des petits jobs pourris pour parvenir à payer le loyer. Face à l'augmentation des frais, l'expulsion approche. Au pied du mur et faisant face à de nombreux refus d'embauche, Kiara glisse vers l'argent facile en vendant son corps. Arpenter la nuit pour survivre. Débute alors une longue descente aux enfers... «Arpenter la nuit» s'inspire d'un scandale qui a agité la ville d'Oakland en 2015 lorsqu'une enquête interne avait été menée dans plusieurs services de police accusés d'exploitation sexuelle d'une prostituée mineure. Dans son premier roman, Leila Mottley retranscrit la brutalité du monde de la prostitution où les jeunes femmes racisées restent des proies faciles car invisibilisées.



Ressource

La boîte à outils Culture

Inviter un-e cinéaste ou un-e auteur-trice en classe, vivre une résidence artistique, participer à «La Petite Fureur» et autres concours de la FWB, recevoir la visite du Muséobus dans votre école... La page internet «La boîte à outils Culture» recense les 25 outils pédagogiques et projets culturels menés par la Fédération Wallonie-Bruxelles et mis à disposition des écoles dans le cadre du dispositif PECA.

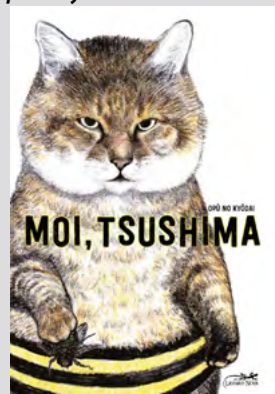
Plus d'infos: www.culture.be/index.php?id=17462



Manga

«Moi, Tsushima» du collectif Opû no kyôdai

Tsushima, alias Tsu, est un chat sauvage au caractère bien trempé. Un jour, alors qu'il fait les poubelles en quête de nourriture, il croise une femme excentrique qui décide de le recueillir. Tsu la prend pour un vieil homme et la baptise Papy. C'est le début d'un quotidien joyeux et surréaliste, en compagnie des autres chats du voisinage: grande sœur Zun, qui vit dans la maison depuis son enfance; Tcha, le peureux en manque d'affection; et Osamu, matou solitaire qui veille sur le quartier. Manga culte du collectif d'artistes japonais nommé Opû no kyôdai, «Moi, Tsushima» est enfin disponible en français! Rempli d'humour sarcastique, ce manga explore avec tendresse l'attachement entre félinés et humains. Pour les amoureux des chats!



Ressource

FRIKALÉKOL

FRIKALÉKOL est le nouvel outil pédagogique d'animation de la FAPEO qui permet de mieux comprendre la question de la gratuité dans l'enseignement. Composé d'un jeu de cartes, de fiches explicatives et d'une présentation numérique dynamique, FRIKALÉKOL se base sur des questions de parents et des réponses très concrètes, afin de mieux comprendre les règles relatives à la gratuité dans l'enseignement et d'éclairer les débats au sein des groupes de parents d'élèves lors de prises de position collectives.

Plus d'infos: fapeo.be/frikalekol-un-jeu-pour-des-enjeux/

Internet

brusselsmuseums.be

Fruit de l'union de plus de 100 musées bruxellois, Brussels Museums est une association sans but lucratif qui a pour but de valoriser l'image des musées de Bruxelles et de défendre leur accessibilité à tout-es. C'est à ce titre que Brussels Museums est LE site officiel des musées de Bruxelles.

Pour mener à bien sa mission de démocratisation de la connaissance des musées bruxellois et favoriser leur accès, Brussels Museums organise de nombreuses initiatives: Museum Night Fever, les Nocturnes, le city pass Brussels Card, Open Museum (pour des musées plus inclusifs). De son côté, le site brusselsmuseums.be offre un agenda complet des activités de 100 musées partenaires.

Plus d'infos: brusselsmuseums.be



brussels
museums.be

Outil pédagogique

Oufti et Mimi

Oufti et Mimi est un outil didactique et interactif gratuit mis sur pied par L'Office économique wallon du bois. Son objectif est de faire découvrir aux plus jeunes l'importance de la forêt et du bois pour les hommes.

L'outil prend la forme d'un carnet de coloriages, dont les dessins s'animent via une application disponible sur smartphones et tablettes: ce sont alors les propres dessins des élèves qui se mettent en mouvement au fil de l'histoire. Des fiches pédagogiques accompagnent l'outil d'animation afin d'aborder les thématiques de la biodiversité, les métiers de la forêt, la transformation du bois, la gestion durable de nos forêts... Pour plus d'infos: bois-anime.be





“Un nouveau décret instaure le parcours d'éducation culturelle et artistique dans l'enseignement : chaque élève bénéficiera au minimum de deux activités par année scolaire.”

Le secteur interculturel de la Ligue

Une équipe, une mission, de la proximité et des incertitudes!

Visant à renforcer le vivre-ensemble et le faire-ensemble, en tissant du lien social et en favorisant le dialogue interculturel¹, la cohésion sociale joue un rôle fondamental au sein des sociétés. Le secteur reste pourtant fragilisé par un manque de moyens humains et financiers et un nouveau décret qui génère un sentiment d'insécurité croissant.



Coup de crayon sur l'actu

Théo Bédard est diplômé des beaux-arts de Bourges en 2018. Il s'attelle, depuis, à intégrer son travail artistique dans des domaines divers allant de l'illustration de presse à la recherche scientifique.

Convaincu de l'importance de créer des ponts esthétiques entre les savoirs, il tente de le faire par le biais de sa pratique multimédia.

<https://theobed.org>
www.instagram.com/brad_0deth



Le Secteur Interculturel de la Ligue, c'est une équipe de 7 personnes qui poursuit la mission d'améliorer la cohésion sociale et le «vivre ensemble» dans les quartiers multiculturels en favorisant la communication entre les habitant-es, et tout particulièrement entre les écoles, ses divers-es acteurs et actrices (enseignant-es, partenaires...) et les familles.

Notre asbl est reconnue par le décret relatif à la Cohésion sociale depuis 2004. Aujourd'hui les actions se développent dans 6 communes bruxelloises au travers de 8 projets, essentiellement dans la priorité 2: «l'apprentissage et l'appropriation de la langue française en tant que citoyen actif».

Une action dans les écoles, une école dans le quartier

Historiquement, les cours de français langue étrangère et d'alphabétisation de la Ligue sont implantés dans les écoles primaires publiques, et ces dernières années, de plus en plus en partenariat avec des associations de quartier.

En effet, disposer d'un local adapté à un cours pour adultes est devenu complexe en raison du manque de place dans les institutions scolaires. Nous avons dès lors trouvé des solutions alternatives. Dans ce cas, le travail continue à se faire en partenariat avec les écoles et les parents mais en dehors de ces lieux.

Pourtant, y travailler est pour nous fondamental au regard des missions² de la Ligue et des missions du décret Cohésion sociale³.

Au sein de l'école, la mixité s'expérimente, en

principe, à tous les niveaux: mixité sociale, culturelle, intergénérationnelle et de genre! Le peu de mixité socio-économique est un des points faibles qui est commun à beaucoup de quartiers. L'école est souvent le miroir de la démographie mouvante d'un quartier tout comme le témoin des flux migratoires.

Par ailleurs, l'école est un point d'ancrage, un acteur de quartier dans laquelle se fréquentent les habitant-es de celui-ci et parfois d'ailleurs, avec comme objectif premier le bien-être des enfants. Le bien-être passant par un cadre pédagogique serein permettant à ces enfants d'apprendre, de s'apprendre, de se construire comme citoyen critique.

Cette dynamique de construction est la même dans nos cours de français pour les adultes. Permettre aux parents de comprendre les codes de l'institution scolaire, d'aider leurs enfants dans les apprentissages et de mieux communiquer avec les équipes pédagogiques. De s'ancrer positivement dans leur cadre de vie!

Œuvrer dans cette dynamique, en tant qu'association d'Éducation permanente, prend donc tout son sens.

L'école comme cadre de confiance

Nous travaillons avec un public fragilisé, pour ne pas dire, de plus en plus fragilisé. Ne pas connaître la langue d'usage du pays d'accueil rend complexe toute une série de démarches qui peuvent nous sembler anodines.

Les parents qui poussent la porte des cours de français le font car ils sont déjà, dans l'institution scolaire, dans un cadre de confiance. Pousser la



porte d'une association de quartier demande parfois plus de prérequis et d'assurance. Connaître les bases de français, connaître certaines personnes du quartier, certains codes culturels.

À l'école, ces pas se franchissent plus facilement!

Les défis de plus en plus grands

Les missions du secteur interculturel ne s'arrêtent pas au seul axe de l'apprentissage du français. Nous travaillons en effet avec des personnes vivant dans une grande précarité sociale et économique, souffrant d'isolement, de solitude et où certaines difficultés se cumulent: la fracture numérique, les violences familiales, la perte de revenus pendant la crise sanitaire, le fait de ne pas avoir de papiers, etc.

Les crises sanitaire, énergétique ainsi que la guerre en Ukraine ont eu pour conséquences de fragiliser davantage ces personnes.

Face à cela, nous la Ligue, mais également l'ensemble des associations, avons besoin d'être soutenus par les pouvoirs publics! Soutenus grâce à un cadre financier clair permettant la reconnaissance des activités, de notre travail et donc d'une grille salariale décente pour les travailleurs et travailleuses.

Nous avons besoin de ne plus avoir l'impression de travailler avec des bouts de ficelle!

Or, nous sommes toujours dans l'incertitude face au nouveau décret voté en 2018 qui n'est pas appliqué dans toutes ses dimensions, notamment celle qui nous semble fondamentale pour la survie des associations: les agréments.

Du quinquennat à «l'octonnat»?

La cohésion sociale fonctionne sur un calendrier quinquennal. Les associations reçoivent une subvention annuelle pendant 5 ans. Chaque fin de quinquennat, un nouvel appel à projets est lancé. Pour les associations, c'est toujours un moment compliqué. D'une part, cela engendre une charge de travail énorme pour justifier un cadre d'activités qui existe déjà et qui se pérennise et d'autre part, ce moment est source d'insécurité et d'instabilité: nos activités correspondent-elles toujours aux enjeux de l'appel à projets? Va-t-on perdre des moyens, des travailleuses ou travailleurs, va-t-on devoir développer des activités avec un public plus large pour une subvention égale ou inférieure?

Le décret voté en 2018 a pour ambition d'agréer les associations et par conséquent de rassurer le secteur associatif sur ces questions en sortant de cette instabilité quinquennale.

Malheureusement, le décret qui devait entrer en vigueur le 1er janvier 2021 n'est toujours pas réellement appliqué. Et nous arrivons au bout des prolongations possibles et ce, en raison de l'impossibilité de doter la Cohésion sociale du cadre financier prévu par le décret, à savoir un cadre stable permettant de consolider la cohésion sociale au même titre que d'autres secteurs associatifs.

Pour la Ligue, le cadre financier passe par une réflexion autour de la mise en place d'un cadre emploi. Le décret de 2018 fait en effet une place belle au volontariat par la formation, l'encadrement et le renforcement de celui-ci.

S'il est vrai qu'historiquement, le secteur de la Cohésion sociale fonctionne énormément

avec des volontaires; si le volontariat peut être riche personnellement, positif au regard d'une dynamique sociétale plus solidaire et engagée, nous nous interrogeons néanmoins sur les conséquences d'une reconnaissance décrétable de ce type «d'emploi» et du fait que tout un secteur associatif soit porté en grande partie par des travailleuses et des travailleurs précaires.

Le calendrier d'application du décret a fixé au 1er janvier 2024 l'agrément des associations. Pour ce faire, la procédure d'agrément devrait commencer en 2022 afin de permettre à l'administration d'étudier les dossiers de demande de reconnaissance en 2023. Malheureusement, le cadre budgétaire de l'application du décret manque toujours à l'appel. D'où un grand sentiment d'insécurité, alors que le secteur est en attente de stabilité.

1. <https://ccf.brussels/nos-services/diversite-et-citoyennete/>
2. La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente a pour objet la défense et la promotion de l'enseignement public et de l'éducation laïque. Elle a également pour vocation le développement des œuvres laïques d'éducation permanente dans tous les domaines créés en vue d'apporter aux jeunes et aux adultes le complément de formation, d'information et de culture nécessaire à leur participation à l'élaboration de la société contemporaine.
3. «Par cohésion sociale, on entend l'ensemble des processus sociaux qui contribuent à assurer à tous les individus ou groupes d'individus, sans discrimination, l'égalité des chances et des conditions, le bien-être économique, social et culturel, afin de permettre à chacun de participer activement et dignement à la société, d'y être reconnu et de s'y reconnaître. Ces processus visent en particulier la lutte contre toute forme d'exclusion sociale et de discrimination par le développement de politiques d'inclusion sociale, d'émancipation, d'interculturalité, de diversité socioculturelle, de reliances, de vivre et faire ensemble. Ils sont mis en œuvre, notamment, par le développement croisé d'une politique publique de cohésion sociale en lien avec les communes et l'action sociale et d'une action associative de quartier, locale ou régionale. Ces processus ont pour finalité de mener à une société intégrant la mixité sociale, culturelle, générationnelle et de genre.» - Article 3 du décret relatif à la Cohésion sociale signé le 30 novembre 2018.
Pour plus d'information: LOI - WET (fgov.be)

La PNL à la Ligue, toute une histoire



1983: la PNL arrive en Belgique

1990: 1^{re} formation PNL à la Ligue, donnée par Alain Thiry. Elle a pour but de mettre les outils PNL au service des enseignants et de l'apprentissage scolaire.

1992: «Les outils de PNL au service des enseignants», 3 jours. Formation donnée par Eric Vanlanduyt et Bruno Barbier. C'est le début d'une longue collaboration avec Bruno Barbier qui incarnera de longues années durant la PNL à la Ligue.

Octobre 2013: la rencontre de Nicolas Tiliakos et Loïc Pannequin dans un cycle long animé par Bruno Barbier.

En 2022 Loïc a l'opportunité d'entrer à la Ligue comme formateur et de travailler avec Nicolas sur un module d'initiation en vue de re-développer la formation PNL à la Ligue.

La PNL, ce qu'en dit Nicolas

«La PNL: c'est quoi ce machin Je n'en savais trop rien à l'époque! Ce dont j'étais persuadé, c'était que je ressentais beaucoup de choses inconfortables à l'intérieur de moi, des ressentis sur lesquels je peinais à mettre de la conscience. Un changement devait s'opérer dans mon fonctionnement!

Mon parcours d'apprentissage de la PNL a donc

débuté en 2013 à la Ligue de l'enseignement. Le formateur à l'époque, Bruno Barbier, était une personne extraordinaire, un genre d'individu que je n'avais jamais rencontré auparavant. Je venais de croiser mon premier mentor!

Depuis lors, je n'ai cessé de pratiquer les outils de la PNL, que je définirais comme un concentré de philosophie pratique de vie. Cela m'a permis d'améliorer sensiblement ma qualité de relation avec moi-même et avec mon entourage. J'ai le plaisir aujourd'hui de partir avec vous à la découverte de ces outils.»

La PNL, ce qu'en dit Loïc

«J'étais arrivé à un stade de mon évolution professionnelle où je ne voyais plus beaucoup de sens dans mon travail. Je cherchais à me réorienter quand je me suis inscrit à la formation de la Ligue. J'ai réalisé lors d'un exercice pratique à quel point cela avait du sens pour moi d'accompagner un autre humain à aller vers lui-même. Ce déclic a été mon fil conducteur.

Depuis ce jour, je n'ai cessé d'aller vers cette connexion à mes valeurs, ce qui me fait vibrer et cela m'a conduit à être davantage moi-même et de m'alléger le plus possible des représentations erronées que j'avais de ma réalité.

J'ai continué la formation certifiante comme praticien et maître praticien et revu plusieurs fois le programme ainsi que d'autres approches périphériques. Cela me donne une vision de plus en plus riche du fonctionnement humain.

Mon passage à la Ligue en tant que formateur me donne maintenant l'opportunité d'enrichir encore ma carte du monde et de pouvoir toucher un large public.»

Ce qui nous motive

Depuis notre rencontre, nous avons constaté à quel point la mise en pratique de la PNL nous a permis d'évoluer tant dans nos vies personnelles que professionnelles.

C'est pourquoi aujourd'hui, cela a beaucoup de sens pour nous d'apporter notre pierre à l'édifice à la Ligue, en transmettant l'expérience tirée de l'utilisation de ces outils au plus grand nombre.

Nous avons hâte de vous accompagner dans votre découverte pratique de la PNL.

dossier

QUAND LA MÉRITOCRATIE LÉGITIME LES INÉGALITÉS

Dossier réalisé par Juliette Bossé, responsable de la revue

L'idée de méritocratie correspond à un imaginaire partagé par la grande majorité des acteurs et actrices sociaux (politiques, enseignant-es, parents, élèves, chefs d'entreprise, etc.). C'est une sorte d'idéal auquel chacun-e souscrit.

Pourtant, le système est cruel car les individus sont tenus responsables de leurs parcours alors même que l'origine sociale détermine encore la réussite scolaire.



La méritocratie: un idéal partagé

Quelques balises pour définir les contours et le contexte de la méritocratie

L'idée de méritocratie correspond à un imaginaire partagé par la toute grande majorité des acteurs et actrices sociaux (les politiques, les enseignant-es, les parents, les élèves, les chefs d'entreprise, etc.). C'est une sorte d'idéal auquel chacun-e souscrit. C'est pourquoi la méritocratie peut se définir comme un principe fondamental de notre société, un paradigme. Le paradigme de la méritocratie se caractérise de manière générale par la primauté attribuée à l'individu. Il concerne différents territoires de la société, par exemple, la promotion dans l'entreprise, le sport, etc. Il touche en particulier l'institution scolaire. Dans ce cas, nous parlerons de méritocratie scolaire.

D'une manière plus précise, la méritocratie scolaire se définit par deux caractéristiques, toutes les deux indispensables et associées entre elles.

Premier aspect: c'est par ses aptitudes, ses talents, ses mérites, sa motivation (le vocabulaire varie selon l'époque) que chaque élève peut poursuivre ses études à un niveau le plus poussé possible et conquérir les diplômes correspondants. Dans ce cadre, l'école est conçue comme un système hiérarchisé menant à des diplômes de plus en plus élevés.

Deuxième caractéristique: la hiérarchie professionnelle prolonge la hiérarchie des diplômes scolaires. Les débouchés professionnels les plus valorisés sont accessibles aux élèves dotés des plus hauts diplômes scolaires. Autrement dit, grâce à la réussite scolaire dont il est responsable, chaque individu peut espérer une promotion socio-professionnelle. C'est en ce sens qu'on parle de l'école comme «ascenseur social».

Le principe de la réussite professionnelle associée à la réussite scolaire nous semble une évidence. Pourtant, ce paradigme est daté historiquement. Il apparaît au 19^e siècle, au moment de l'industrialisation accélérée de la Belgique.

La primauté à l'individu: une rupture culturelle située historiquement

La nouvelle culture méritocratique et la primauté qu'elle accorde à l'individu, ainsi que les

traits qu'elle attribue à ce dernier, correspondent aux idées du libéralisme, entendu au sens philosophique. Quelles sont ces représentations de l'individu?

- tout d'abord, l'individu est conçu comme délié de ses appartenances, de ses attaches et de ses relations sociales concrètes, inscrites dans le cadre de sa «communauté de vie»: la famille, le village, l'entreprise patrimoniale, l'exploitation agricole, etc.;
- ensuite, cet individu «libéré» du poids de la tradition et de la routine est proclamé comme un individu autonome. Autonome, il fait usage de la Raison et est doté du libre arbitre. Il est ainsi en mesure de voter de manière libre dans le cadre du suffrage universel et de nouer des contrats de travail dans le cadre du salariat. Autonome, il est aussi conçu comme le moteur de sa destinée. Porteur d'une ambition personnelle, il est capable d'initiative, déploie son propre projet de vie, est sans cesse en quête de Progrès et assume ses réussites et ses échecs;
- enfin, l'individu autonome trouve sa place comme une entité «neutre», à égalité et interchangeable avec les autres individus, au sein de la «grande société» abstraite (la nation, l'économie nationale, l'usine, etc.) qui se substitue à la «communauté de vie» concrète caractérisant la société préindustrielle.

Cette nouvelle conception de l'individu et cette nouvelle culture méritocratique sont également en phase avec les transformations économiques, sociales et politiques marquant la société industrielle. Sous ce second angle, la nouvelle culture de l'individu et la méritocratie rejoignent les principes du libéralisme économique (à travers la concurrence et les lois du marché) ainsi que ceux de la démocratie représentative (à travers les élections et le suffrage universel).

L'école, un levier de la transformation sociale

Dès la fin du 19^e siècle, cette nouvelle culture s'implante dans l'institution scolaire. Cette dernière constitue donc un levier puissant de la trans-

«Dès la fin du 19^e siècle, cette nouvelle culture s'implante dans l'institution scolaire. Cette dernière constitue donc un levier puissant de la transformation sociale et culturelle en phase avec l'industrialisation. Aujourd'hui, on a coutume de penser que l'école est à la traîne des évolutions sociales»



formation sociale et culturelle en phase avec l'industrialisation. Aujourd'hui, on a coutume de penser que l'école est à la traîne des évolutions sociales. D'un point de vue historique, jusqu'à la fin des «Trente glorieuses» en tout cas, nous considérons, au contraire, que l'école accompagne, voire devance les évolutions de la société. L'influence de l'école s'exerce de manière objective, en augmentant le nombre de diplômés et le niveau d'instruction de la population. Mais son action nous semble encore plus décisive sur le plan subjectif, en faisant partager à tous (quel que soit le niveau de diplôme) les nouvelles références culturelles favorables au développement industriel.

Comment la méritocratie s'est-elle concrétisée historiquement dans les politiques scolaires? Nous distinguons quatre étapes.

Première étape: le socle de l'instruction primaire du peuple

Dès la fin du 19^e siècle, les acteurs politiques progressistes s'efforcent d'établir le socle de l'instruction primaire du peuple sur lequel pourra se développer la méritocratie. Le ministre libéral de l'Instruction publique, Pierre van Humbeeck, promulgue les premières lois en ce sens (1879-1880). Dans le

cadre de l'instruction obligatoire et gratuite en vigueur depuis 1914, les prémisses de ces lois sont généralisées: tous les enfants devront désormais recevoir une instruction basée sur les savoirs et la raison. Les nouveaux programmes se démarquent de l'enseignement confessionnel qui prévaut jusqu'alors (y compris dans la plupart des écoles publiques) et donnent une place prépondérante à la religion et au dogme. Cette nouvelle école primaire pour tous permet de poser les bases d'une nouvelle vision de l'enfant, celle de l'enfant-sujet qui apprend à penser par lui-même et à faire ses propres choix, s'émancipant du même coup de ses attaches communautaires et de son obéissance aux autorités traditionnelles.

Notons que les programmes de l'instruction primaire sont nettement plus poussés intellectuellement pour les enfants de la petite bourgeoisie et ceux de la bourgeoisie qui ne sont pas assis sur les mêmes bancs d'école primaire que les enfants du peuple. Jusqu'à 12 ans, ils fréquentent, pour les premiers, les classes préparatoires attachées aux écoles moyennes (correspondant à l'enseignement secondaire inférieur) et pour les seconds, les classes préparatoires attachées aux collèges et athénées (correspondant aux humanités).



en cause la sélection sociale déterminant l'entrée dans l'une des voies plutôt qu'une autre. La loi instaurant le Fonds des Mieux Doués de 1921 met en avant le critère du «mérite» des élèves, se substituant au critère de l'origine sociale, pour déterminer la poursuite des études au-delà de l'école primaire. Concrètement, il s'agit d'identifier, grâce à des procédures scientifiques basées sur des tests, ceux qui sont les mieux doués, autrement dit ceux qui ont les capacités requises pour entamer des études postprimaires. La loi prévoit d'accorder une aide financière aux élèves ainsi sélectionnés.

C'est le caractère objectif, rationnel et scientifique donné à la sélection des meilleurs qui, selon ses promoteurs, garantit qu'elle répond au principe de justice sociale. Notons qu'à cette étape, la méritocratie scolaire naissante ne remet pas en cause la structure scolaire existante, pas plus que les programmes ou les méthodes d'enseignement. Et elle s'adresse à une toute petite minorité d'élèves, issus de l'école primaire du peuple, triés sur le volet et encouragés à poursuivre des études longues. Dans le cadre de cette méritocratie étroite, la promotion scolaire et professionnelle est limitée par le manque de débouchés liés à la crise économique des années 1930. Même si la porte de l'ascenseur social n'est encore qu'à peine entrouverte, en renversant les critères de l'orientation scolaire, la méritocratie étroite revêt une portée symbolique et culturelle décisive.

Le système scolaire est structuré en voies parallèles, cloisonnées et hiérarchisées, séparant les enfants dès l'âge de 6 ans, chacune recrutant un public socialement déterminé et débouchant sur une position socioprofessionnelle plus ou moins élevée. L'école primaire du peuple, la voie la plus fréquentée, conduit au travail ouvrier dès 14 ans, l'école moyenne débouche sur des emplois plus qualifiés, tandis que la voie royale des collégiés et athénées, ne touchant qu'une petite minorité d'élèves, aboutit au diplôme d'humanités, le sésame pour l'entrée à l'université.

Deuxième étape: la méritocratie étroite

La «méritocratie étroite» est mise en œuvre durant l'Entre-deux-guerres. À cette époque, nous l'avons dit, le système scolaire est organisé en voies parallèles, imperméables entre elles et cloisonnées socialement.

Dans un tel cadre scolaire basé sur la sélection sociale externe (à l'entrée), comment mettre en œuvre politiquement la méritocratie? Une première condition est de créer certaines passerelles entre les voies parallèles. Des mesures légales en ce sens sont prises dans les années 1920 et 1930.

Une seconde condition est de remettre

Troisième étape: le socle de l'école secondaire ouverte à tous

À la sortie de la Seconde guerre mondiale marquant le début de la période de croissance économique qualifiée de «Trente glorieuses» (1945-1975), c'est au tour de l'enseignement secondaire d'être rendu gratuit, à l'instar de l'école primaire, au début du siècle. Le Pacte scolaire (1959) prévoit la création des réseaux, les règles de leur subventionnement et le paiement des enseignantes du secondaire par l'État. Le Pacte scolaire est un levier de la massification de l'enseignement secondaire. Si l'enseignement secondaire n'est pas rendu obligatoire, tous les jeunes de 12 ans y entrent désormais pour poursuivre leur scolarité jusqu'à 14 ans, au moins. En vingt ans, l'école secondaire connaît un quasi triplement de ses effectifs (passant de 267.116 élèves, en 1952, à 727.944 élèves, en 1971).

Ce développement quantitatif va de pair avec la mise en place d'une nouvelle architecture scolaire remplaçant la structure verticale (les voies parallèles dès 6 ans) par une

Les filles longtemps exclues de l'idéal méritocratique

Nous voudrions ajouter une remarque concernant la différence entre les garçons et les filles. Il est frappant de constater que l'implantation de l'idéal méritocratique au sein de l'école touche d'abord les garçons et nettement plus tard les filles. Celles-ci seront maintenues dans le modèle culturel traditionnel qui définit leur identité comme liée à leur appartenance à une communauté de vie et comme non fondée à poursuivre un projet individuel. C'est ainsi que l'enseignement technique et professionnel les forment à des métiers qualifiés de féminins et les préparent à tenir leur rôle dans le cadre de la famille, de la petite entreprise patrimoniale ou encore, par extension, dans les secteurs de l'éducation, du soin, de la couture, de la cuisine, qui sont au départ des tâches dévolues à la ménagère. Du côté de l'enseignement général, les filles sont cantonnées, dans leur toute grande majorité, dans les limites de l'enseignement secondaire inférieur, c'est-à-dire les écoles moyennes, avec éventuellement la possibilité de prolonger leurs études par l'école normale. Cette situation change après la Seconde guerre mondiale.





structure horizontale en trois étages: l'enseignement primaire (le même pour toutes et tous), l'école secondaire (elle-même divisée en trois filières verticales, la filière générale, la filière technique et la filière professionnelle) et enfin, l'enseignement supérieur. C'est sur ce nouveau socle que s'ancre l'étape suivante, dès le début des années 1960.

Quatrième étape: la méritocratie de l'expansion

À cette étape, émerge une nouvelle forme de méritocratie que nous qualifions de «méritocratie de l'expansion». Si, jusque-là, l'orientation entre les trois filières générale, technique et professionnelle est largement déterminée par l'origine sociale des élèves, désormais tous les élèves de 12 ans sont mis à pied d'égalité sur la ligne de départ de l'enseignement secondaire, en vertu du principe de l'égalité des chances généralisée.

Dans cette période de forte croissance économique caractérisant les années 1960, le besoin en qualifications des employeurs se conjugue avec la demande culturelle des parents en faveur de la poursuite de l'enseignement secondaire. À ces évolutions répond la mise en place, au sein d'un enseignement secondaire massifié (à la troisième étape), d'une nouvelle structure, de nouveaux programmes et de nouvelles méthodes pédagogiques devant favoriser, à la fois, des modalités d'orientation rompant

avec la sélection sociale externe et, à la fois, la réussite scolaire du plus grand nombre. Ces mesures sont traduites dans la réforme de l'enseignement secondaire rénové, expérimentée dès les années 1960 et officialisée par la loi de 1971.

Le tronc commun du premier degré de l'enseignement secondaire, dit «degré d'observation», permet aux élèves (et aux enseignant-es) de découvrir leurs points forts (notamment à travers les «activités d'essai»). À l'issue de ce degré, à 14 ans, les élèves sont ainsi en mesure, selon l'esprit de la réforme, de faire des choix personnels (guidés par les enseignant-es), en fonction de leurs capacités et de leurs goûts. Le Rénové conçoit donc une forme d'orientation beaucoup plus souple et plus ouverte que celle des tests en vigueur durant l'Entre-deux-guerres. Une autre forme de souplesse encourageant la poursuite (et la réussite) des études secondaires pour un maximum de jeunes est la multiplication des «options» permettant des choix d'orientation et des approches pédagogiques rencontrant l'expérience sociale des élèves. Le Rénové change aussi en profondeur les références culturelles associées aux humanités, en introduisant des formes diversifiées du savoir, des méthodes actives et des relations moins verticales entre profs et élèves.

Simultanément, le Rénové applique des mécanismes de relégation (déjà prévus dès

1957), en permettant à un élève qui échoue dans une filière générale de passer sans redoubler dans la filière technique et de façon analogue, de la filière technique vers la filière professionnelle.

Ces principes de relégation introduisent une nouvelle forme d'orientation entre les filières: l'orientation par l'échec. Tant que les débouchés sont abondants et permettent aux élèves qui ne sont pas motivés par l'école de se réaliser à travers l'entrée dans le monde du travail et la promotion au sein de l'entreprise, une alternative existe: les élèves en échec scolaire peuvent échapper à la relégation scolaire. À partir des années 1970, la crise de l'emploi et la disparition des emplois pour les jeunes de moins de 18 ans, conduit à adopter l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans (loi de 1983). Cette fois, les élèves sont prisonniers de l'école secondaire et la relégation scolaire s'applique à grande échelle. Simultanément, la sociologie de l'éducation montre que cette relégation se déroulant au sein même du cursus scolaire touche statistiquement surtout les enfants des classes populaires: on parle alors de sélection sociale interne. Et, qui plus est, les finances publiques sont à sec: le désenchantement guette les acteurs de l'école... Nous pouvons parler dès ce moment de l'impasse de la méritocratie. La méritocratie devient-elle alors un idéal dépassé? À suivre...

«Déclassé·es au risque d'être déplacé·es»

Chantal Jaquet à propos des transclasses

La philosophe française Chantal Jaquet a forgé le concept de classe pour comprendre les trajectoires de celles et ceux qui sont passé·es d'une classe à une autre. Son ouvrage «Les transclasses ou la non-reproduction» (PUF, 2014) est une lecture essentielle pour comprendre et appréhender dans sa complexité ce qui est aujourd'hui devenu un phénomène largement documenté, narré, médiatisé. Pour éviter une lecture individuelle et figée des personnes qui enjambent les frontières, pour déconstruire le mythe de l'«ascenseur social» emprunté par miracle par quelques exceptions chanceuses.

Synthèse et extraits.

S'il est aujourd'hui beaucoup fait usage de la notion de «transfuge de classe», Chantal Jaquet a elle préféré parler de «transclasse» - concept qu'elle a elle-même forgé en 2014 - pour éviter de «présenter la mobilité sociale de façon critique et péjorative», de la connoter d'une idée de «dépassement ou d'élévation», ou encore de la relier à ce qui relève de la «trahison» ou de la «désertion».

L'usage du suffixe «trans» réfère à un «passage de l'autre côté», trans comme transit, comme une trajectoire, comme un mouvement.

En choisissant comme sous-titre «ou la non-reproduction» Chantal Jaquet analyse un point aveugle – ou du moins les exceptions – de la théorie de la reproduction sociale¹, analysée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. «Comment expliquer alors que des individus comme lui (Pierre Bourdieu, ndlr) ne reproduisent pas forcément les comportements de leur classe sociale et passent d'une classe à l'autre?», interroge la philosophe.

Elle insiste, dès les premières pages, sur le fait qu'il «faut se garder d'affirmer hâtivement que les exceptions sont une démonstration éclatante de la fausseté de la loi de la reproduction». En dialogue plus qu'en opposition avec Pierre Bourdieu, elle démontre que ce phénomène n'échappe pas au système social, et ne signe pas l'absence de dé-

terminisme social, illustrant cela avec l'exemple de Didier Eribon, auteur de *Retour à Reims*, largement cité dans son ouvrage: «Didier Eribon se présente comme un contrevenant à la loi. Mais contrevenir n'est pas contredire et c'est la raison pour laquelle il invite plutôt à se demander pourquoi, comment, et jusqu'à quel point cette transgression est possible dans la mesure où nul n'échappe totalement à son passé.» (p.8)

Faisceau de causes

Allergique à l'idée du «quand on veut, on peut» promue par l'idéologie des self-made men, et aux recours aux «heureux hasards ou heureuses natures» de ceux et celles qui «s'en sont sorti·es», elle insiste tout au long de l'ouvrage sur le fait que le passage de l'autre côté n'est en rien le «parcours solitaire d'un homme volontaire».

Contre cette perspective téléologique, elle a recours au concept de complexion développé par Spinoza (con, avec et plectere, tisser): «La trajectoire des transclasses reste inintelligible sans une pensée de la complexion qui ressaisit l'ensemble des déterminations communes et singulières qui se nouent dans un individu, à travers son existence vécue, ses rencontres, à la croisée de son histoire intime et de l'histoire collective.» (p.219)



Image issue du film *Martin Eden*, du roman de Jack London

Dit autrement, la trajectoire des transclasses est le fruit de causes multiples: politiques, économiques, sociales mais aussi individuelles et familiales. Sa démarche intellectuelle se rapproche de celle de Bernard Lahire qui a changé d'échelle en se penchant sur des cas d'enfants au faible capital culturel qui deviennent de très bons élèves, en s'aventurant «dans les plis singuliers du social» (titre de l'un de ses ouvrages).

Vigilante à ne pas instrumentaliser les trajectoires des transclasses au service de l'idéologie du mérite, Chantal Jaquet illustre sa pensée par des exemples concrets, à commencer par l'école, lieu de reproduction sociale mais aussi, paradoxalement, bouée de sauvetage, lieu-pivot pour de nombreux destins transclasses: «*Il serait illusoire de croire que la non-reproduction serait entièrement liée à l'existence de clercs et de modèles scolaires imités par les individus qui s'identifient à eux par une sorte de phénomène transférentiel et qui suivent leur exemple pour se frayer leur propre voie. Elle repose en effet sur des conditions économiques et politiques, et en particulier sur la mise en place d'un programme*

d'instruction pour tous au sein d'écoles gratuites, laïques et obligatoires, corrélé à un système de bourses conséquentes, faute de quoi les études sont réservées aux seuls héritiers (...). Sans institutions ni moyens financiers, bien souvent le désir de savoir se commue en malheur de ne pas pouvoir.» (p.53)

Mais, ajoute-t-elle, en plus de lever les obstacles économiques, il s'agit aussi de rompre les barrières socioculturelles, «qui empêchent les élèves des couches populaires de croire en leurs propres forces, et développer un enseignement intensif adapté».

Les affects

Soucieuse d'étudier le singulier en lien avec le pluriel, l'expérience individuelle dans un espace social, Chantal Jaquet ne passe pas sous silence le rôle des affects – la honte, la douleur, les rencontres amoureuses, amicales, c'est-à-dire «l'ensemble des modifications physiques et mentales qui ont un impact sur le désir de chacun en augmentant ou en diminuant sa capacité d'agir» – dans les parcours. Un sujet, selon elle «encore trop souvent négligé par certains sociologues au

nom d'une méfiance à l'endroit de la psychologie, comme s'il ne faisait pas partie du social et se réduisait à un trait de caractère donné de toute éternité».

«Il s'agit de comprendre la combinaison des affects qui déterminent un enfant à affirmer et affermir un désir ébranlé par des forces contradictoires qui le poussent à la fois à rester et à quitter son milieu d'origine, à être, comme Eribon, l'excellent élève toujours sur le point de refuser l'institution scolaire. Si le passage d'un monde à l'autre peut se faire envers et contre tout, c'est par le biais d'affects qui viennent étayer et contrebalancer les forces contraires. Avant de prendre la forme d'un choix conscient et assumé, le surgissement d'un désir souverain est le fruit d'un travail souterrain.» (p.64-65)

La rencontre amicale puis amoureuse avec un jeune garçon de sa classe, fils de prof d'université, chez Eribon; celle de Julien Sorel avec Madame de Rénal... témoignent que «la puissance du désir et la force de l'amitié» contribuent à «épouser des modèles étrangers».

Mais à côté de ces affects «joyeux», des

émotions comme la colère, la haine, l'insatisfaction, conduisent aussi à la non-reproduction: «Annie Ernaux regarde le monde qui est le sien avec les yeux d'autrui, comme s'il était extérieur à elle, parce qu'elle a commencé à intérioriser d'autres normes lui permettant d'opérer des comparaisons, normes de jugement social stigmatisant l'inculture et le manque de raffinement des 'gens modestes'. D'où la honte, devant les fautes de goût incompréhensibles du père, redoublée par la souffrance d'oser juger injustement les siens qui n'y sont pour rien et de les renier secrètement en rompant les liens. L'écriture naît donc d'une douleur qui pousse à mettre les maux en mots, pour pouvoir survivre et se sauver, soi et les siens».

Ces affects négatifs exercent même selon Chantal Jaquet «une influence plus décisive sur la non-reproduction que les affects joyeux», en cela qu'il faut «des mobiles puissants» pour pouvoir s'extraire de son milieu, «s'arracher aux *habitus*, et balayer la crainte de passer pour un naïf, un judas ou un fat». Naïf, judas, fat. Une triade qu'elle décrit aussi par trois autres mots adressés aux transclasses: l'illusion, la trahison, la prétention.

Illusion de croire qu'il est possible de passer la frontière entre eux et nous, dans un sens comme dans l'autre. Cela vaut, rappelle Chantal Jaquet, tant pour les fils d'ouvriers qui tentent l'ascension sociale que pour les bourgeois qui se frottent à la classe ouvrière (c'est d'ailleurs l'une des seules mentions dans l'ouvrage des trajectoires descendantes). Trahison de renier sa famille, de la mépriser. Prétention de se croire au-dessus des autres.

Entre-deux

Transclasse n'est pas une identité figée, ni une naissance (ou une renaissance). Il s'agit d'un mouvement, d'un chemin sur lequel se tressent des déterminations, des occasions, des expériences, qui créent de la non-reproduction.

Chantal Jaquet emprunte à nouveau à Spinoza le concept de *fluctuatio animi* qui «désigne l'état d'esprit qui naît de deux affects contraires» que Pierre Bourdieu décrit lui par «l'*habitus*»² clivé engendrant des contradictions et des tensions au sein de celles et ceux qui se «déclassent au risque d'être toujours déplacés», «à la frontière entre le dedans et le dehors». «À l'égard du milieu d'extraction, le transclasse est tiraillé par des affects contradictoires, qui l'incitent tour à tour à le rejeter ou le réhabiliter. Il oscille ainsi entre des formes de honte et de mépris pour le milieu d'origine et une certaine fierté et fidélité, basculant de la haine à l'amour et de l'amour à la haine

par des renversements brutaux du pour ou contre.»

À l'égard du milieu d'arrivée, le transclasse est aussi pris dans des contradictions. Pris entre orgueil et humilité, entre sentiment de légitimité et syndrome d'imposture, entre conformisme et transgression. «Lorsqu'il occupe une position de pouvoir ou se voit nommer à un poste auquel sa naissance ne l'a pas destiné, il ne peut adhérer totalement à sa fonction et l'exercer confortablement comme s'il s'agissait d'un dû ou d'un prolongement de lui-même à la manière d'un héritier qui fait corps avec elle et ne distingue pas l'être de l'avoir». (p. 147)

Cette posture de l'entre-deux n'est pas confortable. Au point, considère Chantal Jaquet, que certain·es transclasses peuvent regretter le changement. «Martin Eden³ en est une figure exemplaire. Exilé dans deux mondes, il n'appartient vraiment à aucun d'eux et vit dans un *no man's land* où il se sent étranger à lui-même et aux autres au point d'en mourir». (p.183)

Attentive de ne pas en faire un argument contre la mobilité sociale, elle écrit: «La question n'est pas tant de savoir si le jeu en vaut la chandelle et s'il est préférable de quitter son milieu social d'origine ou d'y rester. Le changement de classe ne se présente pas de toute façon sous la forme d'une alternative ou d'un libre choix de vie, mais il est le résultat d'une nécessité. La volonté de partir ou de rester n'est que la traduction de déterminations intérieures et extérieures combinées et non pas l'expression d'une décision contingente entre des possibles indifférenciés. Il est donc vain de chercher à prescrire des normes de choix, car le transclasse obéit à sa propre nécessité. (...) La seule question qui vaille par conséquent est celle de savoir comment celui qui est embarqué dans l'aventure du *passing* peut ne pas couler et dépasser le simple flottement». (p.189-190)

À l'aune de cette lecture, on comprend que si les transclasses sortent aujourd'hui de l'ombre, il s'agit pour la plupart, moins de se revendiquer, que de «se ressaisir», - au sens de retrouver une puissance d'agir, pour reprendre le titre de l'ouvrage de la sociologue Marie-Rose Lagrave sur son parcours de transfuge de classe féministe. C'est d'ailleurs à ses mots que nous pensons en refermant le livre de Chantal Jaquet: «Ils et elles (les transclasses, ndlr) disent l'implacabilité de la reproduction des classes sociales et de la dureté du monde, tout en élargissant des interstices par lesquels ils et elles ont réussi à se faufiler. En raison de leur écart différentiel à l'un et l'autre monde, et à la condition de ne pas se laisser récupérer par les prétentions

et privilèges de l'univers d'accueil, ils sont de possibles réfractaires à l'ordre injuste des choses».

1. Qui caractérise le phénomène de transmission, d'une génération à une autre, de positions sociales, façon de faire, de penser. Cette reproduction sociale s'inscrit dans un contexte d'inégalités économiques, culturelles, sociales.
2. L'*habitus* désigne un système de préférences, un style de vie particulier à chacun. Il ne relève pas d'un automatisme mais d'une prédisposition à agir qui influence les pratiques des individus au quotidien: leur manière de se vêtir, de parler, de percevoir. Ces prédispositions sont intériorisées inconsciemment durant la phase de socialisation, pendant laquelle l'individu s'adapte et s'intègre à un environnement social. Source: partageonsleco.com/
3. Héros de l'ouvrage «Martin Eden» de l'écrivain Jack London, publié en 1909.

Juliette Bossé, responsable de la revue

Méritocratie: les paradoxes du rôle de l'école

Dans son ouvrage «Se ressaisir», la sociologue française Rose-Marie Lagrave, directrice de recherche au sein de la prestigieuse École des hautes études en sciences sociales (EHESS), décortique son parcours de transfuge de classe. Entre enquête sociologique et autobiographie, elle tente de mettre à jour les grains de sable qui ont enrayé la machine à reproduction sociale.

«Encenser le mérite, c'est donner bonne conscience à ceux et celles qui mettent l'accent sur une école aplaissant les inégalités sociales, et ne cessent d'agiter les exceptions pour confirmer la règle. Je ne veux pas avec mon cas leur donner bonne conscience». Le message est clair, si Rose-Marie Lagrave évoque son parcours de transfuge de classe, ce n'est pas pour valoriser une vision méritocratique. À travers son histoire, c'est tout un système de domination de classe, domination de genre, qui se dévoile. L'école y tient une place singulière: dénoncée comme reproductrice des inégalités sociales, elle est aussi le salut de l'autrice. Retour sur quelques faits relatés dans cette «enquête autobiographique» mettant en évidence les contradictions du rôle de l'institution scolaire.

Des valeurs familiales conformes au valeurs scolaires

Comment, venant d'un village pauvre de Normandie, issue d'une famille de onze enfants subsistant grâce aux allocations sociales, devient-on une chercheuse reconnue dans un monde académique très sélectif? Quels mécanismes ont changé la donne?

Pour le comprendre, les premiers chapitres du livre ne font pas l'économie de la généalogie familiale. Si les origines sont, du côté maternel et paternel, très modestes, les parents nourrissent pourtant l'espoir d'une ascension sociale, stoppée nette par la maladie du père. Tous deux transmettent malgré tout un certain capital culturel: le père, un savoir

scolaire acquis au séminaire, la mère, ancienne gouvernante chez des grands bourgeois, leurs manières qu'elle a adoptées: «sur cette photo (...), on la dirait façonnée par une classe sociale plus élevée que la sienne». Malgré la pauvreté, sont mises en œuvre par les parents diverses stratégies pour dissimuler l'indigence. Contrainte de déménager à la campagne, la famille garde alors «une distance respectueuse à l'égard des gens du village (...) mon père entendait signifier qu'il appartenait à un autre monde: son éducation classique, son goût pour la lecture, ses règles morales concernant ce qu'il concevait comme une bonne éducation, sa manière de s'habiller, son ironie, étaient des façons de reconvertir son déclassement économique et social en éclat culturel». Les enfants ont l'interdiction de fréquenter la jeunesse du village. L'«activisme catholique» parental est aussi un levier actionné pour se distinguer des autres familles. Éducation à la dure, «les corps et les esprits sont dressés» dans une soumission inconditionnelle. Ainsi, au moment où la fratrie entre à l'école publique, «on pourrait penser que la confrontation entre catholicisme et laïcité fait des vagues. Non, rien de tel; elle s'en félicitait même, l'école, puisqu'elle accueillait des élèves tout bien dressés et disciplinés à souhait, de sorte qu'elle ne fut jamais, pour nous, un camp de redressement; c'était déjà fait».

Des élu-es parmi les pauvres

Loi du mythe d'une école neutre, dont seul le talent départagerait les élèves, le récit de Rose-Marie Lagrave met l'accent sur les facteurs exté-





Rose-Marie Lagrave

rieurs (contextes, personnes) qui orientent les parcours scolaires. Par exemple, elle évoque «*la concordance (...) entre les dispositions culturelles et morales acquises dans le cadre familial et les attentes d'instituteurs, trop heureux de voir débarquer une flopée d'enfants déjà formatés et capables de s'ajuster au savoir scolaire, prédisposés qu'ils étaient à concevoir leur salut dans et par l'école*». À ce moment-là, en effet, les instituteurs du village n'ont pas encore réussi à envoyer un de leurs élèves au lycée, ils s'investissent alors d'autant plus auprès de la fratrie et seront qualifiés par la sociologue de «bouées de sauvetage». Une anecdote est racontée: l'un des enseignants, faute de car scolaire, emmène la petite Rose-Marie avec sa propre voiture pour passer l'examen d'entrée en sixième.

En miroir est évoqué le cas d'autres camarades, qui eux, sont laissés pour compte. Ce garçon par exemple, avec lequel elle rivalisait pour décrocher la première place, qui ne fut pas présenté pour passer l'examen d'entrée de sixième: «*D'une famille pauvre et sans bagage culturel, tout laisse à penser que les instituteurs n'ont pas misé sur lui*». Face à ces injustices, comment réagissait-elle à l'époque? «*J'avais franchi un cap, sans un regard pour mes camarades de classe. (...) sur le moment, aucun état d'âme de ma part face aux inégalités, trop heureuse que j'étais de partir au lycée, je laissais mes camarades à leur destin, alors qu'à présent je discerne toute la*

force de la violence symbolique incluse dans l'exclusion dont ils faisaient l'objet». Si l'école a permis à davantage d'élèves d'accéder à de nouvelles compétences par rapport à un analphabétisme antérieur, elle a aussi «*sancionné l'absence d'un héritage culturel familial de la majorité des élèves (...) aux yeux des villageois, nous étions des héritiers*».

Conscience de classe

L'arrivée au lycée. «*Bien vite, avec le soutien d'un réseau amical et d'une poignée de professeures, à travers le contenu de certains cours, et par l'accès à la culture légitime, le sentiment d'être déplacé s'est mué en une progressive conviction que les études secondaires constituaient une étape décisive pour une transition sociale*». Passer «*d'une réalité diminuée à une réalité augmentée*», concept de Bernard Lahire, utilisé par l'autrice. Là encore, il y a des enseignant-es qui se mobilisent pour leurs élèves, dont cette directrice, pionnière dans les nouvelles pédagogies, qui fait confiance aux élèves: «*nous valions aux yeux de l'institution*».

Violence symbolique

Mais si d'un côté, l'espoir, l'exaltation, naissent, il y a aussi l'apprentissage de la différence et de la honte: «*Je me suis découverte pauvre (...) pour les élèves de ma famille tout était d'occasion, il manquait toujours un livre ou un stylo à l'appel (...) nous nous empres-*

«*Bien vite, avec le soutien d'un réseau amical et d'une poignée de professeures, à travers le contenu de certains cours, et pas l'accès à la culture légitime, le sentiment d'être déplacé s'est mué en une progressive conviction que les études secondaires constituaient une étape décisive pour une transition sociale*»

sions donc de justifier l'absence d'un matériel scolaire par un oubli de notre part». Rose-Marie Lagrave raconte ce moment, l'arrivée à l'internat, où, heureuse d'avoir pour la première fois de son existence quelque chose lui appartenant, son propre trousseau, elle découvre en comparaison avec ceux des autres, sa grande vétusté: «Ce fut le premier choc». Il y a aussi les moqueries des camarades, le mépris de classe de certaines surveillantes. Chez elle, la honte sociale se transforme en anxiété scolaire. La crainte de ne pas y arriver la poursuivra d'ailleurs pendant toute sa carrière: alors qu'elle est fraîchement élue aux fonctions de directrice d'études, elle raconte «J'étais à nouveau ramenée à un sentiment d'il-légitimité, comme si j'avais usurpé un titre dont je n'étais pas digne».

L'État Providence

«Sans le contexte de plein emploi et l'essor de l'État providence durant ces années (...) rien n'eut été envisageable (...) Le terme d'assisté, je le revendique parce qu'il recouvre avec justesse l'apport financier de l'État sans lequel, en une seule génération, ma famille n'aurait pu connaître l'ascension sociale décisive». La sociologue établit le type d'aides dont la famille a pu bénéficier: pension d'invalidité pour son père et son frère handicapé, prise en charge des séjours en sanatorium pour deux de ses sœurs, bourses allouées à sept enfants sur onze, au lycée et pour certains, pendant les études supérieures. «Dans l'examen des processus d'ascension sociale des classes désargentées, on oublie trop souvent le rôle correctif marginal des politiques sociales. Or dans notre cas, ces politiques ont joué à plein régime, il faut donc en prendre la mesure (...) Je pense que cet assistanat, contrairement à une idée reçue, fut un bon placement productif sur le moyen terme. Cet investissement public dans la scolarisation fut, en effet, payé de retour par un investissement scolaire des enfants de ma famille, dont l'expérience lycéenne et la réussite aux examens apportent un sérieux démenti de corrélation faite entre aides publiques et oisiveté». Et la sociologue de s'inquiéter plus tard face au désinvestissement actuel de l'État français en matière de soutien social. Et de conclure en ces mots: «Les transfuges de classe, parce qu'ils participent de plusieurs mondes sont de possibles lanceurs d'alerte sur les inégalités et injustices de nos sociétés (...) Ne pas se résigner à son sort, c'est savoir qu'aucun sort n'est jeté par avance, mais qu'il faut lutter collectivement pour abolir la domination masculine et la société de classe, de sorte qu'on n'aurait plus à passer d'une classe à l'autre».

Le déni de l'effet de genre

Outre le rôle de l'école dans le parcours de Rose-Marie Lagrave, son ouvrage aborde d'autres aspects, qui tous mériteraient que l'on s'y arrête: la découverte et l'accès à la culture quand s'ouvre la vie étudiante, le fait de travailler parallèlement aux études, la navigation au sein du très codifié milieu académique... Mais l'une des spécificités fortes de l'ouvrage est la prise



en compte de son statut de femme, et l'impact que le militantisme féministe a eu sur sa vie...

Rose-Marie Lagrave explique: «Les Ego-histoires et les témoignages écrits par des universitaires transfuges de classe qui ont fait leur 'coming out' sont tous des auto-analyses masculines. Ce n'est pas un hasard mais un privilège. Ces revisites, qui restituent avec justesse et émotion des parcours ascendants, ne disent rien sur ce que ces ascensions sociales doivent au fait d'être un homme (...) qu'ils soient homosexuels ou hétérosexuels, ces auteurs n'en restent pas moins des hommes dont la socialisation masculiniste oriente leur façon sexuée de s'adapter à l'école». Elle ajoute: «Les trajectoires ne sont pas ressaisies à partir de cette position spécifique, mais uniquement à travers le prisme de la réussite scolaire et de la consécration sociale, et pour certain, tel Edouard Louis, en raison de leur orientation sexuelle. Or tout laisse à penser que les réseaux culturels qu'ils ont su construire autour d'eux, et leur investissement dans les jeux sociaux, ne sont pas étrangers aux ressources détenues ou accumulées en tant qu'homme, et que, encore trop souvent, les femmes ne détiennent qu'à travers les hommes».

Ainsi, le travail de l'autrice prend encore une autre dimension puisqu'elle met à jour les éléments genrés qui ont influencé son parcours. Une socialisation différenciée: cours de couture pour les filles, orientation vers les métiers de la coiffure évitée de justesse... Les différentes façons dont la honte face à sa pauvreté est gérée que l'on soit fille ou garçon. Elle explique, par exemple, que si nombre de transfuges de classe masculins transforment leur honte en caractère rebelle face à l'institution scolaire, elle, à l'instar de l'écrivaine Annie Ernaux, se construit une «carapace de romantique désespérée»: «telle une peau de chamois, la honte s'est retournée en morgue (...) Je m'abimais dans la lecture de Baudelaire, recopiant 'sois sage ô ma douleur' (...) j'étais dans une tristesse sans fond». Elle compare aussi sa trajectoire à celle de Bourdieu, lui aussi transfuge de classe: «Pour sa part, Bourdieu souligne une certaine propension à la fierté et à l'ostentation masculine, un gout avéré de la querelle (...) mélange de timidité agressive et de brutalité grondeuse, voire furieuse, mis au compte de son ancrage provincial, sans songer qu'il est aussi le résultat d'une éducation à la virilité».

C'est aussi l'urgence économique de sa position de mère divorcée avec deux enfants à charge, ignorant les codes de cooptation académique, qui lui permit de demander un travail à son directeur de thèse qui finit par accepter. Elle raconte aussi la place que le féminisme a eu dans sa vie «Ce fut une école de formation à l'autonomie intellectuelle, à la critique sociale, au dévoilement des pièges de neutralité axiologique dans les sciences sociales, tout comme il a orienté mes objets de recherches et conforté la pente ascendante de ma trajectoire».

Concernant le fameux sentiment de honte des transfuges, elle explique avoir pu le juguler «en l'appréhendant comme le résultat d'une violence symbolique» dont elle s'est libérée par la connaissance sociologique et féministe.

Égalité des chances: des vainqueurs et des vaincus

Depuis l'instauration de la scolarité obligatoire, l'école a considérablement évolué, passant d'une «école des destins» à une «école des parcours». Aujourd'hui, si on parle d'égalité des chances, le système scolaire n'a jamais été aussi cruel. Les individus sont tenus responsables de leurs succès et de leurs échecs, alors même que l'origine sociale détermine encore la réussite scolaire.

L'école des destins sociaux

Dans la plupart des pays d'Europe, l'instauration de la scolarité obligatoire durant la seconde moitié du 19^e siècle peut être considérée comme un progrès considérable. Tous les enfants, ou presque tous, apprenaient des savoirs de base, partageaient la même langue et souvent le même imaginaire national. En France en particulier, on considère que l'école publique a construit la République, la nation et la modernité démocratique. Cependant, jusqu'aux années 1960, cette école des Lumières et de l'intégration était aussi celle des destins sociaux. Pour le dire d'une autre manière, l'école de tous était aussi une école de classe dans laquelle la naissance et le sexe déterminaient le destin scolaire des élèves. Les filles et les garçons n'allaient pas dans les mêmes classes, la grande majorité des enfants du peuple quittaient l'école au terme de la scolarité obligatoire. Les enfants des petites classes moyennes poursuivaient jusqu'au collège, pendant que le lycée et l'enseignement supérieur étaient réservés aux enfants de la bourgeoisie. Jusqu'au milieu du siècle dernier, l'organisation de l'école reproduisait assez exactement la structure des inégalités sociales.

Bien sûr, la logique des destins offrait quelques exceptions. Les enfants d'origine modeste mais tenus pour particulièrement «doués» et travailleurs pouvaient être «poussés» vers des études longues où ils étaient quelques rares boursiers dans un monde d'héritiers. C'est ce que nous appelions «l'élitisme républicain». Mais, pour l'essentiel, les parcours scolaires étaient des destins de classes et des destins de sexes¹. Paradoxalement, ce système a été relativement peu critiqué car, d'une part, il ne promettait pas l'égalité des chances de tous les élèves et, d'autre part, la lutte pour l'égalité des conditions était un horizon de justice largement partagé: plutôt que d'échapper à son destin de classe, il fallait lutter pour l'égalité des conditions de vie.

Égalité des chances et massification

Avec la massification scolaire qui s'amorce en France au début des années 1960, l'égalité des chances méritocratique s'impose progressi-

vement comme le modèle de justice dominant. Désormais, tous les élèves entrent dans la même école et doivent avoir la même chance d'y réussir en fonction de leur mérite. En principe, les destins scolaires sont abolis et remplacés par les parcours méritocratiques dans une école dont on postule qu'elle doit réduire l'impact des inégalités sociales et culturelles sur les performances des élèves. Il va de soi que cette conception de la justice est incontestable dans une société démocratique où les individus tenus pour égaux doivent pouvoir atteindre toutes les positions sociales en fonction de leur mérite et de leur utilité et non plus de leur naissance. Ainsi, l'école pourrait produire des inégalités justes au terme d'une compétition équitable.

Dès les années soixante, les sociologues, notamment Pierre Bourdieu, ont montré que cet idéal méritocratique était largement une fiction dans la mesure où l'école entérine les inégalités culturelles, où les habitus sociaux sont plus ou moins efficaces en termes de réussite scolaire. Quand tous les élèves entrent dans la même école, même quand les obstacles économiques aux études longues sont relativement levés, l'école reproduit les inégalités.

Mais, bien que les inégalités scolaires se maintiennent, avec la massification, le mode de production de ces inégalités a profondément changé de nature. Les destins sont remplacés par les parcours individuels au cours desquels les élèves sont triés en fonction de leurs performances et de leurs aspirations. À la séparation structurelle des élèves se substitue un processus de tri continu, de distillation fractionnée selon les capacités des individus. Bien que ces capacités soient socialement inégalitaires et déterminées, il n'empêche que la production des inégalités est désormais transférée sur les individus qui doivent avoir l'ambition d'aller le plus loin et le plus haut possible. Le mode de production de ces inégalités a été totalement bouleversé en passant des destins sociaux aux parcours individuels.

Ce que fait l'égalité des chances méritocratique aux individus

Répetons-le, l'égalité des chances méritocratique est un principe de justice incontestable: des individus tenus pour libre et égaux doivent pouvoir pré-



Image issue du film *La vie scolaire de Grand Corps Malade* et Mehdi Idir. Janvier 2020

«*Comme le montre toute la littérature sociologique, aucun système scolaire ne parvient à réaliser l'égalité des chances scolaires, même s'il existe des différences sensibles entre les pays, aucun d'eux ne réalise l'égalité des chances; partout l'origine sociale détermine la réussite scolaire*»

tendre occuper toutes les positions sociales en fonction de leur mérite. Sur ce plan, rien ne justifie la nostalgie de l'école des destins sociaux et la mise en cause de la massification scolaire comme élargissement du principe démocratique. Et pourtant, la valeur indiscutable d'un principe de justice peut avoir des conséquences injustes et parfois douloureuses pour les individus. Autrement dit, en même temps que l'on peut reprocher à l'école de ne pas réaliser l'égalité des chances qu'elle promet, on peut aussi s'interroger sur les conséquences de l'égalité des chances, y compris dans une école qui tiendrait cette promesse: une école qui serait parfaitement juste mais excessivement cruelle puisqu'elle remplacerait le couple héritiers/boursiers par le couple vainqueurs/vaincus.

Comme le montre toute la littérature sociologique, aucun système scolaire ne parvient à réaliser l'égalité des chances scolaires, même s'il existe des différences sensibles entre les pays, aucun d'eux ne réalise l'égalité des chances; partout l'origine sociale détermine la réussite scolaire. Mais la mise en œuvre du principe de l'égalité des chances a profondément transformé l'expérience des acteurs. Dans la mesure où la massification offre à tous l'égalité des chances, la scola-

rité s'inscrit dans un système concurrentiel dans lequel chacun a intérêt à optimiser ses chances de réussir aux dépens des autres, a intérêt à choisir les inégalités. Alors que l'école des destins scolaires reposait sur les habitus et les héritages, l'école des parcours conduit les élèves et les familles à développer les stratégies scolaires les plus efficaces par le choix des établissements et les filières tenus pour les plus efficaces et les plus rentables. Le *coaching* scolaire familial a remplacé la confiance dans les héritages et les destins, la pression concurrentielle sur l'école ne cesse de croître et, là encore, les moins favorisés restent défavorisés. Partout, dans le public et dans le privé, s'impose un marché scolaire où les petites différences de parcours font les grandes inégalités finales.

Quand s'impose l'égalité des chances, les individus sont tenus pour responsables de leur parcours. Le tri scolaire s'apparente à une compétition sportive engendrant des inégalités d'autant plus justes que l'équité des épreuves est garantie. Le parcours scolaire enchaîne les épreuves comme les tournois sportifs enchaînent les matchs. Dans ce cas, les vainqueurs ne devraient leurs succès qu'à eux-mêmes. Mais si le succès des uns est la manifestation de leur mérite, il en découle



naguère, l'école est plus fortement critiquée et les enseignants ont le sentiment de perdre une part de leur prestige et de leur aura. En définitive, au niveau des individus, l'école de l'égalité des chances est plus cruelle que ne l'était l'école des classes sociales et des destins sociaux.

Ce qu'elle fait aux sociétés

Aux «vieux» conflits de classes, l'école de l'égalité des chances substitue un clivage opposant les vainqueurs aux vaincus de la méritocratie. Les vainqueurs méritent leur sort et en tirent fierté et légitimité, pendant que les vaincus méritent aussi leur sort et en tirent un sentiment de mépris et d'humiliation puisqu'ils ont eu le droit, et le devoir, de réussir.

Comme l'anticipait Michael Young au seuil des années 1960, le règne de la méritocratie clive le monde social entre vainqueurs et vaincus, il ouvre une compétition généralisée et affaiblit les solidarités puisque tous y mériteraient leur sort. Le règne méritocratique ne serait alors qu'une forme subtile et tenue pour juste de darwinisme social³. Soixante ans plus tard, ce qui n'était qu'une dystopie semble être devenu la réalité. Alors que dans les sociétés industrielles le vote était surtout la représentation des classes sociales, il est désormais commandé par les diplômes. Les plus diplômés votent pour les partis libéraux, centristes et verts, les autres ne votent plus ou votent pour les partis que l'on qualifie de populistes. Ils rejettent les élites arrogantes, «sachantes» et diplômées pendant qu'ils se sentent méprisés. Ils n'ont guère confiance dans les vertus de la grande culture, de la science et de la raison au nom desquelles ils ont été tenus pour indignes dans leurs parcours scolaires. Pendant que les vainqueurs du mérite peuvent penser ne rien devoir aux autres, les vaincus de la méritocratie dénoncent et rejettent les plus pauvres, les étrangers, les «cas sociaux»..., ceux qui ont encore moins de mérite qu'eux⁴. À terme, un principe de justice a priori vertueux et auquel il est difficile de ne pas adhérer pour soi-même, finit par avoir des conséquences pour le moins discutables en termes de solidarité, de justice sociale et de confiance démocratique.

Comment sortir de ces paradoxes quand l'école repose sur la méritocratie et la promesse de l'égalité des chances? Si on exclut le retour à l'école de classe et si on ne rêve pas d'une égalité parfaite, deux pistes sont possibles. La première viserait à neutraliser la sélection jusqu'au terme de la scolarité

«En définitive, au niveau des individus, l'école de l'égalité des chances est plus cruelle que ne l'était l'école des classes sociales et des destins sociaux»

obligatoire afin que l'école garantisse une égalité de base bénéfique aux plus faibles; une école juste est celle qui traite le mieux possible les vaincus de la sélection scolaire. La seconde devrait nous conduire à mettre en cause le monopole du mérite scolaire sur toutes les autres formes du mérite. En effet, il existe bien d'autres manifestations de mérite que celle que sanctionne l'école et nous savons que plus l'emprise du mérite scolaire sur le destin social et professionnel des individus est élevée, plus l'école est inégalitaire et plus les acteurs ont intérêt à choisir les inégalités puisque tout semble se jouer à l'école. L'égalité des chances méritocratique serait plus légère si l'école n'avait pas le quasi monopole de la définition et de la mesure de la valeur des individus.

que les vaincus sont tenus pour responsables de leurs échecs puisque, en principe, ils ont bénéficié des mêmes chances que tous. Dès lors, les élèves qui échouent, les vaincus, doivent assumer leurs échecs. Ils se découragent, perdent confiance en eux, dépriment puisqu'ils sont tout simplement moins bons que leurs camarades. Afin de résister à cette dévalorisation de soi-même, bien des élèves, notamment les jeunes garçons des milieux les moins favorisés, préservent leur estime d'eux-mêmes en développant des attitudes anti-scolaires. Ne réussissant pas à l'école, ils la rejettent. À leurs yeux, ils n'ont pas échoué: ils ont refusé le jeu scolaire afin de maintenir leur dignité et leur honneur. Dans bien des quartiers «difficiles», les élèves ne croient pas à l'école et troublent l'ordre scolaire comme une forme de résistance. Ils refusent les jugements scolaires qui les dévalorisent.

De manière générale, même si l'école de l'égalité des chances méritocratique est objectivement moins inégalitaire que l'école des destins sociaux², elle est perçue comme plus injuste dans la mesure où le tri ne se fait plus avant l'école, comme dans le monde des destins, mais où il se déploie dans l'école elle-même au fil des parcours et de la succession des épreuves. Moins inégalitaire que

1. On se reportera aux très belles enquêtes d'Alain Girard montrant que les enfants d'ouvriers tenus pour excellents avaient moins de chances d'entrer au lycée que les enfants de cadres tenus pour «moyens», voire pour «médiocres». «Enquête nationale sur la sélection et l'orientation des enfants d'âge scolaire», *Population*, 1954, n° 4, p 597-634.
2. En France par exemple, le nombre d'étudiants a été multiplié par huit en soixante ans, les enfants des classes populaires ne sont plus une exception à l'université. Mais les inégalités se déplacent à l'intérieur même du système en fonction des formations, de leur prestige et de leur utilité.
3. Michael Young, *The Rise of the Meritocracy*, Hamondsworth, Penguin Books, 1958.
4. François Dubet, Marie Duru-Bellat, *L'école peut-elle sauver la démocratie?*, Paris, Seuil, 2020; Thomas Piketty, *Capital et idéologie*, Paris, Seuil, 2019; Michael Sandel, *La tyrannie du mérite*, Paris, Albin Michel, 2021.

Pour aller plus loin

PODCAST

Voyage transclasse, histoires de ceux qui ont quitté leur milieu d'origine

Ils et elles déjouent les règles de la reproduction sociale et passent d'un milieu à l'autre. Toutes celles et ceux que vous allez entendre sont des transclasses, toutes et tous sont donc à la fois «expert-es» et «sujet-te-s» de ces quatre documentaires.

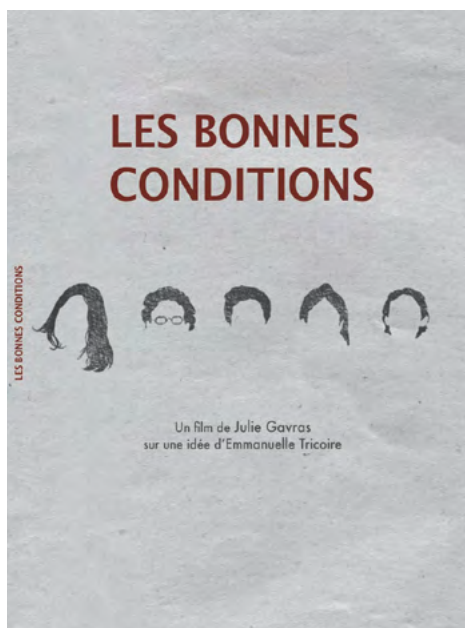
Info: www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/serie-voyage-transclasse-histoires-de-ceux-qui-ont-quitte-leur-milieu-d-origine



DOCUMENTAIRE

Les bonnes conditions, Julie Gavras, 2017 (France)

Pendant près de quinze ans, la réalisatrice Julie Gavras a suivi huit adolescents des quartiers chics. Un portrait par l'intime des futures élites, à rebrousse-poil des stéréotypes.



OUVRAGES

L'inflation scolaire - Les désillusions de la méritocratie, Marie Duru-Bellat, 2006, Seuil

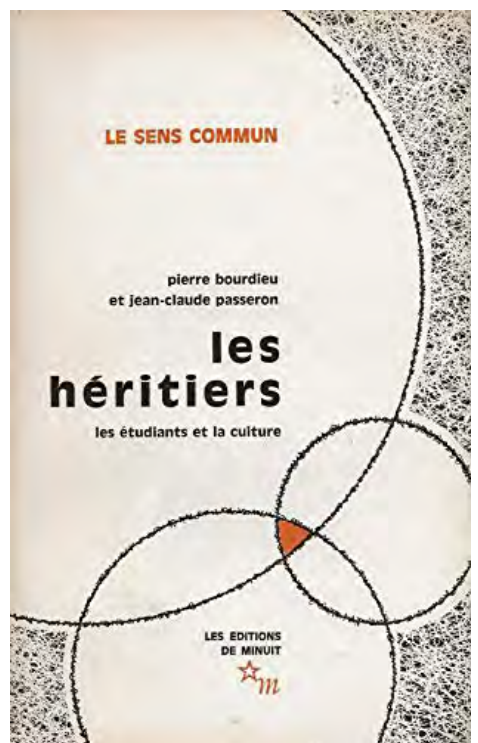
«Les études, plus on en fait, mieux on se porte». Voici ce qu'on pourrait lire dans le Dictionnaire des idées reçues contemporaines à l'entrée «École». Cette conviction partagée est-elle encore pertinente? On peut en douter. Pour les individus d'abord, dont le mérite ne se trouve pas nécessairement mieux reconnu, ni l'héritage social mieux conjuré, parce qu'ils seront restés plus longtemps sur les bancs de l'école. Pour la société ensuite, car la distribution des places et des emplois ne se fait pas forcément de manière plus pertinente quand elle s'appuie sur les seuls diplômes délivrés par l'école. Bref, devant les déceptions et les sentiments de déclassement que creuse et creusera davantage encore demain «l'inflation scolaire», le temps est peut-être venu de se défaire d'une idée devenue un dogme et de repenser les manières d'entrer dans la vie.



Les Héritiers - Les étudiants et la culture, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, 1964 - Collection Le sens commun

Si l'école aime à proclamer sa fonction d'instrument démocratique de la mobilité sociale, elle a aussi pour fonction de légitimer – et donc, dans une certaine mesure, de perpétuer – les inégalités de chances devant la culture en transmutant par les critères de jugement qu'elle

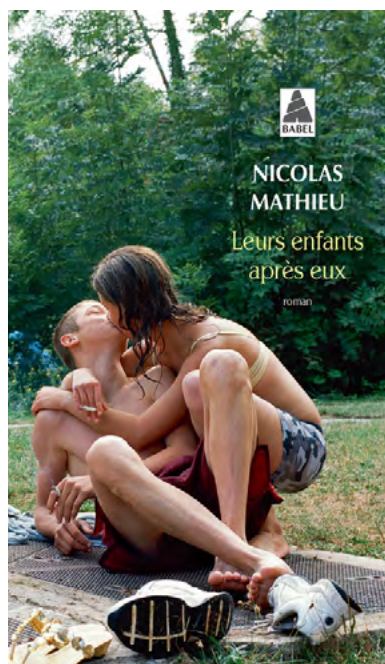
emploie, les privilèges socialement conditionnés en mérites ou en «dons» personnels. À partir des statistiques qui mesurent l'inégalité des chances d'accès à l'enseignement supérieur selon l'origine sociale et le sexe et en s'appuyant sur l'étude empirique des attitudes des étudiant-es et de professeur-es ainsi que sur l'analyse des règles – souvent non écrites – du jeu universitaire, on peut mettre en évidence, par-delà l'influence des inégalités économiques, le rôle de l'héritage culturel, capital subtil fait de savoirs, de savoir-faire et de savoir-dire, que les enfants des classes favorisées doivent à leur milieu familial et qui constitue un patrimoine d'autant plus rentable que professeur-es et étudiant-es répugnent à le percevoir comme un produit social.



La Place, Annie Ernaux, 1984 - Folio

«Enfant, quand je m'efforçais de m'exprimer dans un langage châtié, j'avais l'impression de me jeter dans le vide. Une de mes frayeurs imaginaires, avoir un père instituteur qui m'aurait obligée à bien parler sans arrêt en détachant les mots. On parlait avec toute la bouche. Puisque la maîtresse me «reprenait», plus tard j'ai voulu reprendre mon père, lui annoncer que «se parterrer» ou «quart moins d'onze heures» n'existaient pas. Il est entré dans une violente colère. Une autre fois: «Comment voulez-vous que je ne

me fasse pas reprendre, si vous parlez mal tout le temps!» Je pleurais. Il était malheureux. Tout ce qui touche au langage est dans mon souvenir motif de rancœur et de chicanes douloureuses, bien plus que l'argent».



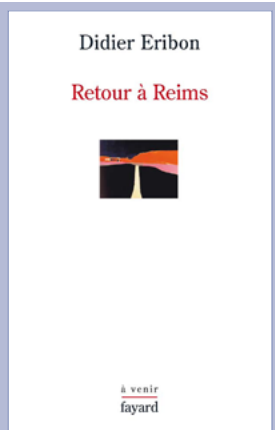
Leurs enfants après eux, Nicolas Mathieu, 2018, Actes sud

Août 1992. Une vallée perdue quelque part à l'Est, des hauts fourneaux qui ne brûlent plus, un lac, un après-midi de canicule. Anthony a 14 ans, et avec son cousin, ils s'emmerdent comme c'est pas permis. C'est là qu'ils décident de voler un canoë pour aller voir ce qui se passe de l'autre côté, sur la fameuse plage des culs-nus. Au bout, ce sera pour Anthony le premier amour, le premier été, celui qui décide de toute la suite. Ce sera le drame de la vie qui commence. Avec ce livre, Nicolas Mathieu écrit le roman d'une vallée, d'une époque, de l'adolescence, le récit politique d'une jeunesse qui doit trouver sa voie dans un monde qui meurt. Quatre étés, quatre moments, de *Smells Like Teen Spirit* à la Coupe du monde 98, pour raconter des vies à toute vitesse dans cette France de l'entre-deux, des villes moyennes et des zones pavillonnaires, de la cambrousse et des ZAC bétonnées. La France du Picon et de Johnny Halliday, des fêtes foraines et d'*Intervilles*, des hommes usés au travail et des amoureuses fanées à vingt ans. Un pays loin des comptoirs de la mondialisation, pris entre la nostalgie et le déclin, la décence et la rage.

Retour à Reims, Didier Eribon, 2009, FAYARD

Après la mort de son père, Didier Eribon retrouve son milieu d'origine avec lequel il avait plus ou moins rompu trente ans auparavant. Il décide alors de se plonger dans son passé. S'attachant à retracer l'histoire de sa famille et la vie de ses parents et grands-parents, évoquant le monde ouvrier de son enfance, restituant son parcours d'ascension sociale, il mêle à chaque étape de son récit les éléments d'une réflexion sur les classes, le système scolaire, la fabrication des identités, la sexualité, la politique, les partis, la signification du vote, etc.

Réinscrivant ainsi les trajectoires individuelles dans les déterminismes collectifs, il s'interroge sur la multiplicité des formes de la domination et donc de la résistance.



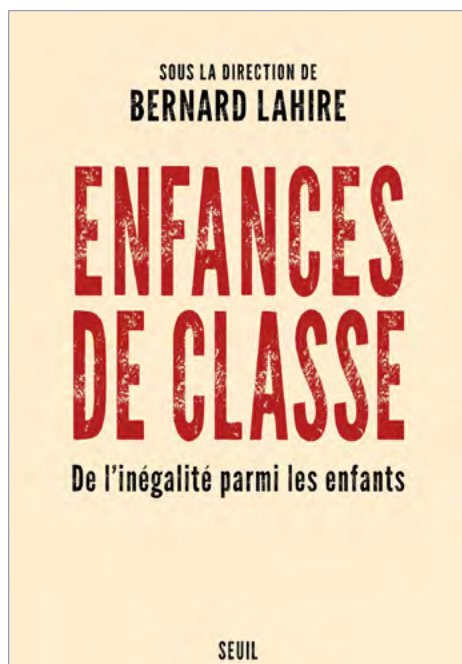
Changer: méthode, Edouard Louis, 2021, Seuil

«Une question s'est imposée au centre de ma vie, elle a concentré toutes mes réflexions, occupé tous les moments où j'étais seul avec moi-même: comment est-ce que je pouvais prendre ma revanche sur mon passé, par quels moyens? J'essayais tout.» Dans son nouveau récit, l'auteur d'*En finir avec Eddy Bellegueule* et de *Qui a tué mon père?* exprime, dans un style plus romanesque, comment il a pris sa revanche sur son passé, comment les rencontres et les hasards de la vie l'ont conduit à effectuer un retour sur lui-même.



Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants, Bernard Lahire, 2019 Seuil

L'ouvrage explore en plus de 1000 pages les inégalités sociales dès le plus jeune âge. Une enquête de quatre années, qui croise analyses et entretiens, menée auprès d'une trentaine d'enfants de 5 à 6 ans. Les mécanismes de construction des inégalités deviennent enfin palpables.



La migration des oiseaux, un phénomène incroyable?

Expérience de pensée: une nuit étoilée, vous êtes kidnappé-e à votre domicile (qu'on appellera D), transporté-e dans la ville en camion les yeux bandés, et libéré-e dans un lieu dont on vous dit qu'il ne se situe qu'à deux heures de marche de votre maison. On vous prend votre GSM, ainsi que tout autre matériel à l'exception des vêtements. Supposons de plus qu'aucun panneau ni nom de rue ne soit visible, et que vous ne puissiez parler à personne. Ainsi retourné-e à votre condition animale, dépouillé-e de ce qui vous fait sapiens (technique, langage), saurez-vous rentrer à votre domicile en deux heures?

Retrouver le chemin... ou l'inventer

Si le «parachutage» se fait dans un lieu familier, pour lequel de plus vous connaissez bien le trajet à pied (disons, votre lieu de travail T), vous effectuerez le trajet retour TD sans trop de difficulté, en utilisant votre mémoire visuelle. On parle alors de «navigation à vue». Mais un cas beaucoup plus intéressant peut se présenter: vous êtes lâché-e en un lieu connu, disons, le domicile d'un-e collègue C, mais vous ne connaissez pas le chemin directement de chez elle/lui à chez vous. Car toutes les fois où vous êtes allé-e chez C, vous partiez de T! Saurez-vous rentrer de C à chez vous sans passer par T, donc trouver le chemin CD à partir de la connaissance de CT et de TD?

Pour relever ce défi, pas de navigation à vue: il faut non pas retrouver un chemin, mais l'inventer, ce qui nécessite une bonne connaissance de la géographie de votre environnement proche. Par exemple, si T est 8 km au nord de D, et si C est à 6 km à l'est de T, vous pourriez calculer le cap à suivre pour aller de C à D («sud-ouest sur 10 kilomètres»). Une opération qui peut s'effectuer intuitivement, sans papier ni crayon ni calcul, en visualisant mentalement la configuration géométrique des lieux. Une fois le bon cap déterminé, il faudra le suivre (au moyen d'une connaissance

suffisante des étoiles, par exemple), marcher deux heures pour retrouver votre quartier. Pour les dernières centaines de mètres, la navigation à vue prendra le relais pour trouver votre maison.

Polaire à droite en regardant l'Atomium

Maintenant, imaginez un parachutage dans un lieu totalement inconnu, toujours dans un rayon de deux heures de marche de chez vous. Par rapport à la situation précédente, il faut maintenant savoir, sans carte ni nom de rue, où vous vous situez.

De multiples indices peuvent permettre de vous tirer d'affaire: végétation, routes, pièces d'eau, monuments, pente, relief, cours d'eau... Si par exemple j'observe que l'étoile polaire brille à ma droite lorsque je regarde l'Atomium dont j'estime la distance à 5 km, je peux déduire que je suis quelque part au nord-est de Bruxelles, vers Haren. Ensuite, on est ramené au cas précédent: carte mentale, détermination du cap, navigation aux étoiles, et navigation à vue pour finir.

Nous voyons dans ces trois cas de difficulté croissante que le «sens de l'orientation», qu'on pourrait définir par «l'aptitude à inventer un chemin, puis le suivre, pour aller d'un point à un autre», consiste en l'intégration d'au moins trois facultés.



D'abord, visualiser intérieurement les lieux les uns par rapport aux autres: c'est la «carte mentale»¹. Ensuite, retrouver sur le terrain une direction de référence: c'est la boussole (on ne parle pas ici de l'«objet boussole» mais de méthodes basées, par exemple, sur le soleil ou les étoiles). Enfin, déterminer sa position en observant autour de soi: repérage.

Ces aptitudes, un Homo sapiens moderne qui ne se sert pas trop de son GPS les possède, à condition de rester dans des échelles de distances pas trop grandes: on a pris ici l'exemple d'un rayon de dix kilomètres autour du domicile, où beaucoup d'entre nous sont capables d'évoluer sans trop hésiter. Mais sur des distances plus grandes, le sens de l'orientation devient un talent rare: qui, en 2022, sans langage et sans technique, saurait rentrer chez soi à pied, en ligne droite, à partir d'un lieu quelconque du pays, voire d'Europe? Presque personne!

Carte mentale et boussole des oiseaux

Pourtant, cette performance est à la portée de petits animaux au cerveau minuscule. Les oiseaux doivent bien être considérés comme les champions en matière d'orientation, car ils la maîtrisent à l'échelle de continents entiers! Certaines espèces se tirent avec brio des trois «expériences de kidnapping» mentionnées, sur des distances de l'ordre de milliers de kilomètres. Autrement dit, ce que nous faisons plus ou moins dans notre ville, des oiseaux le font sur des trajets... cent ou même mille fois plus grands!

D'où vient leur carte mentale? Comme nous, de leur mémoire et de leurs sens. La plupart des oiseaux naviguent à vue bien sûr, au moyen de repères visuels comme chaînes de montagnes, lacs, villes. Mais nous savons que certaines espèces naviguent également «au nez», en mémorisant la signature olfactive d'une région entière. La Flandre possède peut-être pour eux une odeur de prairies, de champs et de mer, différente des Ardennes (forêt, rivières?)

ou de Bruxelles (gaz d'échappement, brique chaude, gravats?), et encore de la Catalogne ou du Katanga... En mer, les odeurs de certaines espèces de plancton permettraient de distinguer différentes zones maritimes.

D'où les oiseaux tirent-ils ensuite leur boussole? Comme pour notre espèce, par l'observation du soleil et celle des étoiles. Rappelons que cet art, presque perdu par Homo sapiens qui regarde plus ses pieds (et son GSM) que le ciel, s'acquiert facilement. En l'absence de nuages, et après quelques séances d'observation du ciel, un enfant de huit ans trouvera le nord en pleine nuit avec une précision excellente. De jour, cette détermination se révèle également assez simple, à condition d'avoir une notion du temps correcte, ce que oiseaux et enfants possèdent.

Et le champ magnétique?

Mais chez de nombreux oiseaux, la boussole provient également de la sensibilité au champ magnétique terrestre. Rien d'étonnant là-dedans: le champ magnétique agit sur certains matériaux à l'échelle macroscopique (fer, bien sûr) ou microscopique (certaines molécules particulières appelées «paires de radicaux»). Si cette sensibilité nous fascine, c'est simplement parce qu'il manque probablement à notre espèce² ce sixième sens. Et sans doute aussi parce que le terme «magnétisme» est chargé d'une multitude de connotations ésotériques qui n'ont rien à voir avec un phénomène ordinaire que la physique voit comme une interaction entre deux entités: globe terrestre d'un côté, et molécules présentes dans le cerveau de certains oiseaux, de l'autre.

Il a été ainsi suggéré qu'un mécanisme chimique basé sur des paires de radicaux fournies par les protéines «cryptochromes», présentes dans la rétine, permet à certains oiseaux de «voir» le nord, qui pourrait apparaître pour eux comme une zone du paysage plus sombre. Leur sixième sens serait donc intégré dans le sens de la vue:



très commode quand on cherche la bonne direction un jour nuageux!

Latitude, longitude, extrapolation

Quant à la capacité de deviner sa position dans un lieu inconnu, utile après une tempête par exemple, elle serait donnée par plusieurs moyens.

D'abord, exactement comme les marins le font avec des outils comme le sextant, certains oiseaux sauraient «faire le point» à l'œil nu: en observant le soleil ou le ciel nocturne, ou encore l'inclinaison du champ magnétique, ils estimeraient la latitude. Estimer la longitude se révèle un problème très délicat, que les humains ont d'ailleurs difficilement résolu avec une précision suffisante pour éviter les tragédies maritimes³. Là encore, il semble que certains oiseaux

y parviennent, utilisant pour cela une horloge interne suffisamment précise pour «sentir» le décalage horaire qu'implique, par exemple, une brutale dérive vers l'est après une tempête. Ce genre de performance ne paraît pas inaccessible à un humain. Imaginons une personne kidnappée à New York et relâchée le lendemain en un lieu inconnu. Elle observe que le soleil y culmine 10 degrés plus bas que chez elle, et environ 5 heures plus tôt que ce que sa sensation corporelle indique. Ces renseignements (décalage horaire et soleil plus bas), correctement interprétés, indiqueraient qu'elle est à peu près... en Belgique! Il semble concevable que des humains entraînés parviennent à ce genre de résultats dignes de MacGyver ou Yoko Tsuno, héros de mon enfance, ou de Détective Conan,

héros de mes enfants⁴. Alors, pourquoi pas des oiseaux?

Plus surprenant, la capacité des oiseaux à extrapoler en exploitant les variations de certains indices. En voici un exemple urbain: devant un chantier, le bruit des marteaux-piqueurs retentit à son maximum, qu'on cotera à 10/10. À 100 m de là, le bruit descend à un niveau plus faible, disons 6/10. Si vous marchez et entendez un son encore plus faible, par exemple 2/10, vous pourrez en déduire que vous vous situez à 150 ou 200 mètres du chantier.

Ce genre de déduction, qu'on appelle «extrapolation», serait réalisée par les oiseaux avec des variations d'odeurs, de champ et d'inclinaison magnétique, ou peut-être de température, de structure des vagues... et leur permettrait de se repérer

en terrain inconnu. Un oiseau de mer pourrait ainsi inférer: «Vu le champ magnétique en mon lieu de nidification en Irlande, et vu celui à 1000 km au sud, et bien là, je dois me trouver encore un peu plus loin au sud». Ces «raisonnements», sur un mode intuitif et non numérique, restent finalement assez rudimentaires, à portée, pourquoi pas, de petits animaux à plumes.

Conclusion: incroyable? Pas tant que cela...

Les oiseaux possèdent des facultés d'orientation très impressionnantes, mais il me semble intéressant de mentionner qu'il n'existe pas de différence de nature entre leurs capacités d'orientation et les nôtres. Car, dans tout ce qu'on vient de considérer, les oiseaux se repèrent comme nous, en se servant de leurs sens (même s'ils en possèdent un sixième qui nous manque probablement), de leur carte mentale, de leur musculature, de leur mémoire, de leur cognition, pour accomplir avec précision des déplacements certes impressionnants, certes encore mal compris, mais pas absolument hors de notre expérience.

Encore une fois, inventer et suivre un trajet, nous savons le faire à petite échelle, et on peut raisonnablement penser que nos ancêtres pratiquaient cet art sur de plus grandes distances. Pensons aux sapiens du Paléolithique qui voyageaient à pied à travers l'Europe, ou plus récemment aux populations de marins ou de nomades (Polynésie, Amérique) pour qui l'observation des étoiles, de la lune, du vent, et de multiples autres indices permettant l'orientation, faisaient ou font partie de la vie ordinaire. Pensons simplement à la génération de nos (arrière-)grands-parents, pour qui, par exemple, improviser un trajet à pied de 20 km dans une région mal connue ne représentait pas une performance digne de fanfaronnade, à l'inverse de nos contemporains, vêtus de trainings fluorescents et recevant une médaille pour ce trajet héroïque.

Donc, les oiseaux nous étonnent, mais ils nous étonnent d'autant plus que nous perdons nos capacités d'orientation et de déplacement à mesure que nos outils se perfectionnent. L'objet boussole, magnifique invention déjà ancienne, remplace partiellement ou totalement la boussole naturelle (étoiles, soleil, vent...), et la carte imprimée remplace en partie la carte mentale, cette capacité à visualiser intérieurement une région. La voiture transforme une heure de marche en quasi-exploit. Plus récemment,

et de façon spectaculaire, le GPS donne le coup de grâce à presque toute forme de sens de l'orientation, transformant l'art complexe de se déplacer en terrain inconnu en l'exécution presque totalement dé-cérébrée⁵ d'une prescription susurrée sur le mode impératif.

Comme d'habitude, la technique est ambivalence pure: elle apporte souvent confort, précision et gain de temps, mais remplace (et donc détruit, peut-être irréversiblement) une capacité cognitive et physique que notre espèce possédait à un niveau remarquablement élevé: celle, tout simplement, de se rendre d'un lieu à un autre au moyen de son corps. Et ce sont les oiseaux, en retrouvant leur nid après avoir survolé désert, mer et forêts, qui nous rappellent ce qu'un animal peut faire de cette capacité poussée à un niveau élevé. Et il nous signale au passage que si notre espèce possède des aptitudes cognitives assez remarquables, elle ne peut briller sur tous les tableaux.

1. Rien à voir avec le «mind map»!
2. Certains humains possèderaient ce sens, peut-être de façon non consciente.
3. Les marins victimes d'erreurs de longitude, naufragés ou perdus en pleine mer, se comptèrent par dizaines de milliers, avant la mise au point d'horloges assez précises au 18^e siècle.
4. Trois personnages qui auront sans doute suscité bien des vocations scientifiques!
5. Une liste d'incidents dont on ne sait si on doit en rire ou en pleurer: www.rtbef.be/article/le-gps-nest-pas-toujours-fiable-et-est-meme-source-de-nombreux-accidents-9042260



Références:

- Jennifer Ackerman, *Le Génie des Oiseaux*, Marabout, Paris, 2019
- https://fr.wikipedia.org/wiki/Orientation_des_oiseaux
- www.migraction.net/index.php?m_id=22024&item=24

Sur l'orientation au moyen d'indices naturels:

- Tristan Gooley, *La boussole naturelle*, JC Lattès, 2012

Sur l'orientation d'oiseaux avec le champ magnétique:

- Ilia A. Solov'yov, Henrik Mouritsen, and Klaus Schulten, *Acuity of a Cryptochrome and Vision-Based Magnetoreception System in Birds*, *Biophysical Journal* Volume 99 July 2010 40–49

Sur le sens de l'orientation diminué par l'utilisation du GPS:

- *Computer-assisted navigation and the acquisition of route and survey knowledge.* www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272494406000594

activités

Les régionales de la Ligue proposent...

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

Régionale de Charleroi

(à la Maison de la Laïcité)

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Charleroi

Rue de France, 31 à 6000 Charleroi

Tél.: 071/53.91.71 - Fax: 071/53.91.81

Courriel: pascale.modolo@laicite.net

Régionale du Hainaut occidental

(à la Maison de la Laïcité)

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Tournai

Rue des Clairisses, 13 à 7500 Tournai

Tél.: 069/84.72.03 - Fax: 069/84.72.05

Courriel: leep.tournai@gnovembrel.com

Régionale de Liège

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Liège

Boulevard de la Sauvenière, 33-35, 4000 Liège

Tél.: 04 / 223 20 20

Régionale du Luxembourg

Renseignements et inscriptions:

LEEP Luxembourg

Rue de Sesselich, 123 à 6700 Arlon

Tél.: 063/21.80.81 - Fax: 063/22.95.01

Courriel: ateliersartligue@gnovembrel.com

www.ateliersartligue.be

Régionale Mons-Borinage-Centre

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Mons

Rue de la Grande Triperie, 44 à 7000 Mons

Tél/Fax: 065/31.90.14 -

Courriel: leepmonsbor@yahoo.fr

Régionale du Brabant wallon

Renseignements et inscriptions:

LEEP du Brabant wallon

Avenue Napoléon, 10, 1420 Braine-l'Alleud

Tél.: 010/61 41 23



Pour nous contacter

Secrétariat communautaire

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

Président Roland Perceval
Treasorier général Renaud Loridan
Directeur Patrick Hullebroeck
Assistante
Cécile Van Ouytsel
Responsable du personnel
Julie Legait
Assistante
Nathalie Masure
Comptable
Jonathan Declercq
Permanent-es du secteur Communication - Internet
Marie Versele
Juliette Bossé
Valérie Silberberg
Mise en page Éric Vandendeede

Permanent-es du secteur Formation
Audrey Dion
Sylwana Tichoniuk
Éric Vandendeede
Amina Rafia
Loïc Pannequin
Responsable du secteur Interculturel
Julie Legait
Formatrices du secteur Interculturel
Hanane Cherqaoui Fassi
Ariane Crèvecoeur
Pamela Cecchi
Pauline Laurent
Federica Palmieri

Projet européen
Julie Vanderghyest
Coordinatrice de la revue Éduquer
Juliette Bossé

Secrétariats des sections régionales

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

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

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

Régionale de Liège
Président Thomas Herremans
Boulevard de la Sauvenière, 33-35
4000 Liège

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

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



Éduquer

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

Abonnez-vous à notre revue

Rendez-vous sur notre site:

www.ligue-enseignement.be

Avec le soutien de la



**FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES**



culture.be



éduquer

tribune laïque

périodique mensuel

Numéro 173
novembre 2022
2,5 €

Éditeur responsable
Roland Perceval
Rue de la Fontaine, 2
1000 Bruxelles
Tél: 02 / 511 25 87

Bureau de dépôt:
Bruxelles X



Avec le soutien de la



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES



culture.be