

UNE NOUVELLE TRANSVERSALITÉ NÉGATIVE DANS L'ÉCOLE « MODERNISÉE ¹ »

Par Jean Blairon

Dans deux analyses précédentes, nous avons essayé de montrer que pour les protagonistes du monde scolaire, l'expérience vécue pouvait être celle du double sens du système éducatif. Nous avons notamment pointé l'intérêt qu'il y aurait à étudier comment se connectent deux « séries » : les pratiques d'investissement et les pratiques d'éjection.

Nous avons ensuite abordé la question de savoir si les repères produits par Alain Touraine, constitutifs de ce qu'il appelle une « Ecole du Sujet », pouvaient permettre d'envisager des réponses au vécu du « double sens du système ».

Parmi ces repères, Alain Touraine insiste sur la nécessité d'interroger le quasi-monopole de fait de la psycho-pédagogie comme angle d'approche dans la réflexion sur l'acte d'enseignement :

« La formation des enseignants s'est longtemps réduite à l'acquisition de connaissances dans un domaine académique. Elle a été complétée récemment par l'étude de la didactique de ces disciplines, qui a même parfois pris une importance si grande qu'elle a **réduit à la fois l'importance des connaissances et l'attention portée aux élèves**. Il n'est pas suffisant d'y ajouter des cours sur la psychologie de l'enfant et sur ce qu'on appelle d'un terme peu précis les sciences de l'éducation. Le plus important est d'élargir et de transformer une école de programmes pour en faire une école de la communication »².

Nous aimerions prolonger cette prise de position en rappelant et en recomposant un des apports fondamentaux de l'analyse institutionnelle : ce qui se joue dans l'institution école sort du seul domaine des disciplines enseignées ; des effets puissants sont produits par le vécu de l'espace, du temps et des corps et ces effets concernent l'intégration au modèle sociétal dominant.

C'est Fernand Oury qui a le mieux illustré cette approche. L'instituteur constate en effet qu'un quart du temps scolaire dans l'enseignement primaire est consacré à l'apprentissage de l'obéissance, du défilement, de la privation de parole (bref est consacré à formater des citoyens serviles). Le courant institutionnaliste a théorisé ce type de fonction en l'appelant « transversalité négative ».

René Lourau³ constate en effet que les institutions, au-delà de leur fonction officielle (instruire en ce qui concerne l'école), remplissent des fonctions officieuses dont elles dénie l'existence, mais qui font retour dans leurs pratiques et s'y révèlent à l'analyse. C'est le fameux concept de « transversalité négative », qui traduit à la fois la présence d'autres fonctions que prévu et affirmé et le caractère négatif de ce qui est ainsi produit, loin des affirmations, voire des intentions des acteurs.

Les fonctionnements de « l'école-caserne » que critiquait Fernand Oury semblent loin derrière nous, dans un environnement où le discours officiel multiplie les déclarations à propos de son intention de « rendre l'élève acteur de son apprentissage ».

1 Nous faisons référence ici implicitement au travail fondamental de J.-P. Le Goff, qui démontre qu'une même « modernisation », qu'il décrit comme aveugle, a été imposée dans les entreprises et dans les écoles. Cfr J.-P. Le Goff, *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte, 2003.

2 A. Touraine, « L'école du sujet », in *Pourrons-nous vivre ensemble ? Egaux et Différents*, Paris, Fayard, 1997, p. 344.

3 R. Lourau, *L'analyse institutionnelle*, Paris, Minit, 1970.

Hélas, la transversalité négative n'a pas disparu, loin s'en faut, elle n'a fait que se déplacer.

On pourrait même dire que son emprise est plus grande qu'auparavant, dans la mesure même où elle est moins visible, ou plus exactement dans la mesure où elle se coule dans des orientations qui paraissent incontestablement progressistes, comme celle de la participation et de la liberté (c'est en effet ce que semble connoter le terme d'acteur).

Nous allons voir cependant qu'une nouvelle transversalité négative est à l'œuvre dans l'exigence adéquationniste, en tant qu'elle est intégrative à l'interprétation dominante du modèle de développement. En effet, la logique adéquationniste (l'école doit préparer au monde du « travail ») ne porte pas seulement sur les métiers (avec les échecs que l'on connaît), mais également sur le modèle de société où sévit, selon le mot de Luc Boltanski, une « domination complexe ».

LE CŒUR DE LA TRANSVERSALITÉ NÉGATIVE NOUVELLE : LE THÈME DU PROJET

C'est Pierre Bourdieu qui a le premier attiré l'attention sur l'ambiguïté du type de liberté qui est accordé aux élèves : ceux-ci sont sans cesse « invités » à déployer des « projets » personnels, à s'y impliquer ; on peut même dire qu'ils sont invités à démontrer le degré de leur implication dans le système scolaire par leur investissement permanent dans des projets « personnels » - dans des projets définis « personnellement », mais dans le contexte fermé de ce qui est demandé et défini au préalable sans eux.

Ce modèle omniprésent du « projet personnel intégré » cache mal, évidemment, la promotion « transversale » du modèle de l'entreprise comme modèle salvateur.

Pierre Bourdieu critiquait ainsi certaines orientations des politiques sociales :

« (...) il est vrai que nous sommes dans une période où les dominés sont démoralisés, démobilisés, notamment par la politique de dépolitisation dont je parlais tout à l'heure. Mais il y a aussi le fait que pour les plus démunis, ceux que les discours officiels appellent les « exclus », on a mis en place dans tous les pays développés des politiques très subtiles d'encadrement social qui n'ont plus rien de l'encadrement brutal et un peu simpliste, un peu policier, de la période antérieure. Ces politiques, on pourrait les mettre sous le signe du projet : tout se passe comme si un certain nombre d'agents – éducateurs, animateurs, travailleurs sociaux – avaient pour fonction d'enseigner aux plus démunis – en particulier à ceux qui ont été repoussés par le système scolaire et qui sont rejetés hors du marché du travail – quelque chose comme une parodie de l'esprit capitaliste, de l'esprit d'entreprise capitaliste. On a organisé une sorte d'aide à la self-help qui est si conforme à l'idéal politique anglo-saxon. »

Il critiquait également durement la propension des institutions d'aide sociale à exiger de leurs bénéficiaires qu'ils se conduisent comme des « entrepreneurs sans entreprise », comme des stratèges sans capitaux.

Il convient de remarquer, complémentairement à cette analyse, que c'est dès la période de scolarisation, et de façon très précoce, que cette interprétation technocratique du thème du projet (se fixer des objectifs, définir des étapes, contrôler l'adéquation des résultats) est diffusée/imposée (notamment, justement, par l'approche psycho-pédagogique).

L'effet produit est massif : la logique dominante est non seulement largement diffusée, mais elle permet un « retournement » formidable du thème de l'acteur : celui qui refuse de s'investir dans un projet (qu'il a la « liberté » de définir, pour autant qu'il soit... conforme) ne prend-il pas lui-même la « responsabilité » de « s'éjecter » du collectif éducatif ?

Cette nouvelle transversalité négative permet donc :

- à l'interprétation dominante (néo-libérale) du développement, de se présenter comme la solution au problème qu'elle crée (l'éjection de plus en plus de travailleurs) : le salut viendrait du « projet »

individuel – et non des logiques de redistribution ;

- de culpabiliser ceux qui subissent sa domination : ils n'ont qu'à s'en prendre à eux-mêmes, ils sont les seuls « responsables » de leur échec, puisqu'ils n'ont pas saisi les « opportunités » qui leur étaient « offertes ».

Nous retrouvons là la domination néo-libérale par « responsabilisation individuelle » qui triomphe dans les entreprises (voire dans les services publics et les associations) ; sous couvert de « libération » par rapport à une maîtrise trop autoritaire, les individus au travail se retrouvent « responsables »... d'assumer leur auto-exploitation.

« Ainsi s'instaure le règne absolu de la flexibilité, avec les recrutements sous contrats à durée déterminée ou les interims ou les plans sociaux à répétition, et l'instauration, au sein même de l'entreprise, de la concurrence entre filiales autonomes, entre équipes, contraintes à la polyvalence, et, enfin, entre individus, à travers *l'individualisation* de la relation salariale : fixation d'objectifs individuels ; instauration d'entretiens individuels d'évaluation ; hausses individualisées des salaires ou octroi de primes en fonction de la compétence et du mérite individuels ; carrières individualisées ; stratégies de « responsabilisation » tendant à assurer l'auto-exploitation de certains cadres qui, simples salariés sous forte dépendance hiérarchique, sont en même temps tenus pour responsables de leurs ventes, de leurs produits, de leur succursale, de leur magasin, etc., à la façon d'« indépendants » ; exigence de l'auto-contrôle qui étend « l'implication » des salariés, selon les techniques du « management participatif », bien au-delà de l'emploi de cadres ; autant de techniques d'assujettissement rationnel qui, tout en imposant le surinvestissement dans le travail, et pas seulement dans les postes de responsabilité, et le travail dans l'urgence, concourent à affaiblir ou à abolir les repères et les solidarités collectives. »⁴

La prescription d'être acteur de son apprentissage peut donc être considérée comme une préparation des plus efficace à une société qui exerce son emprise en « libérant » ceux qu'elle empêche de fait de se construire comme sujets, comme réels créateurs de leur existence.

Il s'agit donc in fine de produire les conditions d'un appui à la société chez ceux que celle-ci n'appuiera pas, ce qui s'opère dès le passage obligé par le système scolaire. C'est en les rendant de façon ambiguë « responsables (mais responsables impuissants) de leur sort » que le système éducatif peut y contribuer puissamment.

BOUGER SANS CESSER, LA CONDITION DU PLAISIR

Une autre caractéristique de l'école « modernisée » consiste en « l'évidence » que l'apprentissage, pour être « motivant », exige de se désancrer du quotidien de la classe et de l'environnement dans lequel elle est inscrite.

La gamme de ces « découvertes » « incontournables » est énorme : il s'agit en effet de trois catégories de « voyages ».

- Des « classes de découverte » (pouvant durer de 5 à 15 jours et concernant des « classes » urbaines, rurales, vertes, de mer, de neige, de montagne, de patrimoine, de canal, de langues – deux organisations permises par an).
- Des « activités extérieures » (« Il s'agit d'activités qui amènent élèves et enseignants en dehors des murs de l'école, pour une durée relativement courte [2 à 4 jours de classe]. Sont ici visés les

4 P. Bourdieu, « Le néo-libéralisme, utopie (en voie de réalisation) d'une exploitation sans limites », *Contre-feux*, Paris, Liber-Raisons d'agir, 1998, p. 111.

excursions, les déplacements à but culturel destinés à **dynamiser l'enseignement en stimulant la curiosité des jeunes et à favoriser chez ceux-ci la faculté de s'adapter au changement.** »⁵).

- Il faut y ajouter les voyages organisés pendant les congés scolaires dont l'analyse produite par l'UFAPEC remarque curieusement « qu'elles ne devraient pas s'appeler « voyages scolaires » ; on y évoque par exemple « un voyage organisé par un prof durant les vacances de Pâques et qui relève dès lors d'une organisation privée », comme si le « prof » cessait de l'être aux yeux des élèves et des parents sous prétexte qu'il emmène ailleurs des élèves de l'établissement où il enseigne... pendant des « vacances » pendant lesquelles il est tout de même rémunéré en tant que travailleur du système éducatif...

L'extension de cette gamme⁶, on le sait, est en partie due à la concurrence que se livrent les établissements pour attirer une quantité d'élèves dont leurs moyens dépendent, à l'unité près.

Les justifications pédagogiques qui sont fournies constituent néanmoins des affirmations sans preuve : a-t-on pu réellement établir que les enfants les plus en difficulté d'apprentissage progressaient de manière incontestable après un de ces « voyages », et ce, de façon irréversible⁷ ?

Nous craignons que la justification ne soit ailleurs.

Il est en effet difficile de ne pas remarquer que cette multiplication est en résonance forte avec le « bougisme » qui caractérise le « management moderniste », où le **changement permanent** constitue désormais un vecteur fort du pouvoir : celui-ci ne s'exerce plus par l'ordre contraint, mais par le mouvement obligé.

Dans les entreprises, le mouvement permanent possède deux vertus majeures : il empêche les collectifs (et notamment de travailleurs) de se constituer, de se « sentir entre eux et chez eux » ; il exempte les cadres (qui changent en moyenne de fonction voire d'entreprise tous les trois ans) d'assumer les conséquences de leurs décisions, qui correspondent le plus souvent à un projet de bouleversement « par principe » des habitudes et des acquis.⁸

Remarquons en tout cas que « l'adaptation au changement » est vécue dans la société de manière très asymétrique quant à ses exigences et ses effets.

Luc Boltanski a été amené à noter le rôle des expatriations dans la formation des cadres (et nous pourrions ajouter : dans « l'enfance des chefs ») ; ce rôle peut être décrit comme l'institution d'une asymétrie par rapport à la règle « collective » : en haut de la société, il est nécessaire et permis de s'en affranchir ; en bas, leur respect scrupuleux est sacralisé. Les « formations menées de plus en plus souvent dans des écoles internationales et par les premières expériences de la vie professionnelle acquises dans des pays étrangers comportant par exemple un autre droit au travail (ou pas de droit

5 Extrait d'une analyse de l'UFAPEC. Il s'agit en fait d'une série de trois analyses consacrées aux activités organisées en dehors des murs de l'école, dont la nature, les avantages et inconvénients et le coût sont examinés. Voici les références où ces textes, dont nous citerons des extraits, peuvent être consultés : www.ufapec.be/nos-analyses/2612-voyages-scolaires-1/ ; www.ufapec.be/nos-analyses/2712-voyages-scolaires-2/ ; www.ufapec.be/nos-analyses/0213-voyages-scolaires-3-cout/.

6 Au moment où nous écrivons ces lignes, la presse évoque des cursus à l'étranger pour des élèves de 5ème secondaire dont le coût, à charge des parents, peut s'élever à 12.000 euros...

7 L'analyse de l'Ufapec l'affirme sans ambages : « Les voyages scolaires, c'est encore un rapport au savoir, de la transmission à l'acquisition, radicalement modifié. Ils sont aussi l'occasion pour des élèves en difficulté scolaire d'accrocher ou de réaccrocher grâce à des activités « hors des murs ». Des « mauvais » élèves peuvent se révéler des têtes de classe hors du contexte scolaire et gagner en estime de soi comme en estime de leurs condisciples. En ayant pu susciter l'intérêt et la motivation d'élèves en décrochage, l'enseignant saura mieux quel levier actionner lors des apprentissages en classe ».

8 Cfr D. Linhart, *Travailler sans les autres ?*, Paris, Gallimard, 2009.

au travail du tout) »⁹ constituent un élément-clé de cet apprentissage.

Le désancrage de l'environnement proche (et des logiques collectives légitimes dont il peut être porteur) constitue donc un effet tangible du « changement comme mode d'exercice d'une domination »¹⁰ :

« Les façons dont le pouvoir est exercé dans les sociétés *capitalistes-démocratiques* permettent de protéger les intérêts d'une classe dominante et d'assurer la domination d'une vision du monde incorporée à une politique par des moyens qui, en ne faisant appel à la violence physique qu'en dernier recours, sont à la fois efficaces et difficiles à identifier. »

Luc Boltanski pointe notamment comme mécanisme l'incorporation des thèmes critiques (comme la découverte de l'altérité) à des « ensembles orientés vers la conservation de l'ordre établi ». Ainsi du thème de la « réforme », qui est devenu aussi permanent que les « découvertes » (par exemple d'Euro-Disney ?) ne sont devenues incontournables pour « l'apprentissage » :

« Ces « réformes » (le terme est emprunté à la gauche social-démocrate et détourné), ces révisions (souvent présentées comme « déchirantes ») ne sont mises en œuvre de façon à la fois non explicitement oppressive et non assignable à la manifestation d'une volonté de domination, et donc de façon relativement irréprochable, mais pourtant efficace, que dans la mesure où elles se trouvent incorporées à un processus d'accompagnement d'un changement permanent, présenté à la fois comme inéluctable et comme souhaitable . »¹¹

On perçoit bien ici combien les effets officieux des pratiques éducatives (comme la « stimulation » du désir d'apprendre par des expériences de désancrage) peuvent se mettre au service de tels fonctionnements de pouvoir, eux-mêmes difficilement assignables à une logique de domination.

TOUS DANS LE MÊME BATEAU !

Mais il faut faire un pas de plus dans l'analyse du rapport qu'entretient le « dépaysement » éducatif avec la forme complexe, « soft » et « branchée sur les thèmes progressistes qu'elle retourne » que prend aujourd'hui la domination.

Il s'agit ici de la manière d'imposer le caractère « souhaitable et inéluctable » des activités de désancrage local, dites de dépaysement.

La multiplication de ces activités dans le cadre d'une école supposée « gratuite » n'a pas manqué d'inquiéter certains. D'où le souhait d'en encadrer la prolifération. La circulaire prise par la Ministre Arena en 2006 choisit la voie de la négociation : pour qu'une activité soit permise, elle doit recueillir un pourcentage élevé d'adhésion des parents (90% en primaire), ou alors solliciter une dérogation. L'analyse de l'UFAPEC cite sans s'interroger plus avant le témoignage d'un directeur attestant que ses demandes de dérogation sont rarement refusées :

« Nous ne ressentons pas un effet de la circulaire Arena 2006 car nous obtenons toujours les dérogations que nous demandons pour autant que nous les justifions. Sans doute parce que nous sommes une école professionnelle en classe 1 de l'ED... »

Directeur d'une école secondaire différenciée avec une grande majorité d'élèves dont les familles ont de faibles revenus (chômage ou CPAS).

Mais au niveau du « système vécu », on observe de curieux retournements de ces dispositions destinées à éviter la prolifération d'activités coûteuses.

9 L. Boltanski, *Rendre la réalité inacceptable, à propos de la production de l'idéologie dominante*, Paris, Démopolis, 2008, p. 170.

10 L. Boltanski, *op.cit.*, p. 137.

11 Idem, *ibidem*, p. 139 pour l'ensemble de ces citations.

Les enfants sont le plus souvent transformés en porte-parole de l'institution (des lettres sont écrites « par eux » aux parents dont le thème est : « êtes-vous d'accord pour qu'un voyage ait lieu ?... », ou ils sont chargés de relayer la question) et ils sont mis dans l'inconfortable position de pouvoir devenir « celui ou celle à cause de qui l'activité ne sera pas organisée ».

Ce chantage de fait exercé sur la « minorité » correspond trait pour trait à la nouvelle organisation du pouvoir dans les entreprises, qui reportent la demande de contrôle à l'externe, sur le client : ce seraient ses exigences à lui (tout de même un peu interprétées par la hiérarchie...) qui imposent des contraintes qui pèsent sur tous : ne sommes-nous pas tous, face à la concurrence mondialisée, « dans le même bateau » ?

Danièle Linhart évoque ainsi les raisonnements des nombreux patrons français qu'elle a eu l'occasion d'interviewer :

« Ils ont le sentiment, et notamment c'est très exacerbé dans les entreprises publiques, mais c'est partout dans toutes les entreprises privées, le sentiment que le travailleur français est un travailleur très accroché à ses acquis, qui fait de la résistance passive par rapport aux exigences de productivité, de rentabilité, d'efficacité, de qualité, et que ça c'est l'héritage français des Trente glorieuses qui s'était quand même concrétisé par l'idéologie de la lutte des classes. Donc l'idée que les entreprises françaises ont hérité d'une sorte de salarié avec une conscience de classe et le sentiment de rapport de force à maintenir. Donc d'une irréductibilité d'intérêts, d'un conflit irréductible d'intérêts. C'est quelque chose qui les a terrorisés en 68 quand ça s'est manifesté par trois semaines de grève, qui les a poursuivis longtemps et qui les a convaincus qu'il fallait pratiquer une politique d'amnésie. Il fallait essayer de faire en quelque sorte une métamorphose identitaire des salariés, qu'ils oublient cette idéologie de la confrontation, de la lutte des classes, de l'antagonisme, de la haine du patron, **qu'ils se transforment en salariés capables de jouer un jeu beaucoup plus consensuel, dans le cadre d'un dialogue, dans le cadre d'une sorte de compréhension que la contrainte venait de l'extérieur.** La contrainte, la domination, c'est le client, c'est la concurrence, ce n'est pas le patron. Et que **le patron est à égalité dans l'entreprise avec ses salariés face à la contrainte extérieure, face à la menace terrible de la concurrence mondiale.** Donc moi j'ai entendu des managers qui me disaient par exemple : « Il faut secouer en permanence le cocotier, il ne faut pas que les gens s'endorment dans leurs acquis, dans leur routine parce qu'ils vont retomber dans ces réseaux, ces collectifs, cette complaisance, enfin des relations de complaisance avec leurs chefs, avec les clients éventuellement, entre collègues. Il faut tout le temps les maintenir dans un état d'individualisation très fort et en état de vigilance permanente, et de sentiment de précarité. Il faut qu'ils ne se sentent pas chez eux dans l'entreprise, il ne faut pas qu'ils se sentent chez eux, il ne faut pas qu'ils se sentent entre eux, ils sont là pour travailler à leur poste de travail. Donc pour éviter qu'ils ne reproduisent ces schémas, il faut les bouger tout le temps. »¹²

Ainsi les très nombreuses activités extra-scolaires, dont la nécessité est « inéluctable et désirable » pour « stimuler » le désir d'apprendre sont-elles le fait (externe) de la société, et tous y sont « soumis » - sauf que tous n'y sont pas soumis avec la même force ni pression et on imagine sans peine les difficultés d'une famille en difficulté qui ne souhaite pas que son ou ses enfants soient ceux qui « empêchent la croisière » (puisque tous sont dans le même bateau...).

On ne peut mieux toucher du doigt la manière dont ceux que le système n'appuie et n'appuiera pas ont à apprendre à l'appuyer.

L'Ufapec avance d'ailleurs, dans une analyse sur le coût des voyages en tous genres, cet argument

12 Interview de D. Linhart publiée dans *Intermag*, section Dossiers et reportages, Entretien avec Danièle Linhart, Emploi et travail : enquêtes au cœur et aux frontières des entreprises privées et des services publics (www.intermag.be/menu-dossier-linhart).

maladroit qui montre l'envers de la logique de « consensus » :

« Loin d'être anodin dans la vie de l'école, le voyage scolaire est à percevoir comme un projet à long terme qui nécessite l'adhésion de tous les acteurs. **Lors de l'inscription de l'enfant, nous rappelons que les parents adhèrent au projet d'établissement y compris aux projets de voyages.** »

NOTRE PETITE ENTREPRISE...

L'association de parents reconnaît quand même des dérives nombreuses dans le coût des activités de dépaysement tout en invitant à les distinguer¹³; n'oublions cependant pas que pour les parents, le coût des différentes catégories de « voyage » s'additionne malgré tout...

L'UFAPEC avance aussi l'existence de « bonnes pratiques » :

« Dans de nombreux établissements, l'école ou l'association de parents prend en charge une partie des frais de voyage le plus souvent grâce à l'organisation d'activités : souper, vente de produits, actions, etc. Cela permet de diminuer le coût réclamé directement aux familles et de soutenir les plus précarisées d'entre elles. »

Sans oublier de remarquer que ce sont justement les familles elles-mêmes que ces « activités » sollicitent dans une majorité écrasante de cas, il convient de noter que l'organisation des activités elles-mêmes peut entrer dans la logique faussement consensuelle (contraignante de fait) du « tous dans le même bateau ». On nous rapporte par exemple le cas d'une école primaire qui soumet aux parents la « consultation » suivante : qui est contre le fait d'organiser une « petite entreprise » aux rôles bien définis : les parents fabriquent à leurs frais des bonbons, les élèves les vendent, au profit de la « caisse d'école ». Qui n'accepte pas de se mobiliser ?

On voit comment peut se mettre en place cette nouvelle transversalité négative au nom même du développement et de la réalisation de soi :

« Toutefois, le développement de parents surprotecteurs voire fusionnels est inquiétant pour le développement de l'enfant. « Détache-moi ! Se séparer pour grandir », le titre de l'ouvrage du pédopsychiatre Marcel Rufo est évocateur : l'autonomie, la séparation progressive de l'enfant de la cellule familiale vont lui permettre de grandir et de se construire : « Tous les parents du monde devraient rêver que leur enfant devienne un jour un navigateur solitaire, signe qu'ils ont tenu leur rôle avec suffisamment de bienveillance et de distance. Aimer son enfant, c'est l'aider à trouver l'estime de soi nécessaire pour qu'il nous quitte dès qu'il se sentira prêt »¹⁴.

Le thème du futur « navigateur solitaire », « responsable » individualisé de son « projet », est ainsi rendu dépendant d'un consensus accordé au modèle dominant (« tous dans le même bateau »), qui assoira sa domination par l'intermédiaire de cette « libération ».

Nous avons là une intéressante connexion de la série « investissement » et de la série « éjection », au nom d'un consensus dont la conséquence ne sera pas d'office la réduction des inégalités, mais qui se révèle une fort efficace préparation à une domination qui a su se transformer et s'avancer masquée.

13 « Dans une seconde partie, nous traiterons du coût des voyages parascolaires, souvent confondus avec les voyages scolaires, et tout spécialement des voyages du secondaire comme les voyages de rhéto, régulièrement pointés du doigt. », extrait de l'analyse de l'UFAPEC.

14 *Ibidem*.