Document généré le 16/10/2026 03:50

Nouveaux Cahiers du socialisme

Le programme néolibéral dans les écoles du Québec : repères et état des lieux

Chloé Domingue-Bouchard

Numéro 26, automne 2021

L'école publique au temps du néolibéralisme : l'urgence d'agir

URI : https://id.erudit.org/iderudit/96591ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Collectif d'analyse politique

ISSN

1918-4662 (imprimé)
1918-4670 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Domingue-Bouchard, C. (2021). Le programme néolibéral dans les écoles du Québec : repères et état des lieux. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (26), 23–31.

Tous droits réservés © Collectif d'analyse politique, 2021

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Le programme néolibéral dans les écoles du Québec : repères et état des lieux

Chloé Domingue-Bouchard
Enseignante de formation et conseillère syndicale

Dans *L'école n'est pas une entreprise*[1], Christian Laval reprend les propos prémonitoires de Lê Thàn Khôi qui, dans son ouvrage *L'industrie de l'enseignement*[2], constatait dès 1967 que l'enseignement, devenu une industrie de masse, ne pouvait être décrit désormais qu'à l'aide de catégories économiques. Ainsi, Khôi présente la formation d'une main-d'œuvre qualifiée, le changement culturel, qu'on pourrait traduire par le développement de la flexibilité face aux mutations, et la formation de citoyens responsables comme principaux objets de l'enseignement. Ceux-ci correspondent en fait à deux visées principales : la croissance économique et le développement du bien-être des individus[3].

De nombreuses publications soutiennent cette thèse d'une éducation au service du capital et de la croissance, orientée dorénavant en fonction du programme néolibéral[4]. Alors que l'on entend fréquemment des propos sur les dérives de la marchandisation de l'enseignement supérieur, les prises de parole et argumentaires sur les dérives à l'école primaire et secondaire se font plus rares. Il est opportun d'offrir des repères et des exemples de l'intégration du programme néolibéral dans le système scolaire québécois.

Comment le néolibéralisme s'est-il introduit dans ce qu'on apprend à l'école québécoise, dans la gestion de celle-ci et dans la structure même du système scolaire québécois ?

1 Christian Laval, *L'école n'est pas une entreprise*, Paris, La Découverte, 2004.
2 Lê Thàn Khôi, *L'industrie de l'enseignement*, Paris, Éd. Minuit, 1967.
3 Laval, *op. cit.*, p. 29.
4 On pourra notamment consulter à ce propos : Christian Laval, Francis Vergne, Pierre Clément et Guy Dreux, *La nouvelle école capitaliste,* Paris, La Découverte, 2011.

1. Programme scolaire, curriculum et contexte d'apprentissage signifiant

En 1997, mandaté par la ministre de l'Éducation Pauline Marois dans le cadre de son plan d'action pour la réforme de l'éducation, un groupe de travail sous la direction de Paul Inchauspé[5] énonçait les grandes orientations qui devaient guider la refonte des curriculums du primaire et du secondaire. S'appuyant notamment sur les conclusions de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996) et sur les avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), cette révision devait avant tout relever le niveau culturel des jeunes. Cependant, la réforme de l'éducation s'est transformée en un « renouveau pédagogique[6] », où la vision de l'éducation a cédé le pas à une approche par compétences pour la définition des programmes. Ce virage surprenant a fait l'objet de plusieurs travaux et ouvrages critiques[7].

1.1 L'approche par compétence

Privilégier les compétences plutôt que les connaissances met résolument l'accent sur l'adaptation de l'individu à son environnement et découle d'une perspective à tout le moins pragmatique de l'éducation. Avec l'accélération des mutations économiques, selon les auteurs de la réforme, il faut chercher à former des citoyennes et des citoyens flexibles et agiles ; cette gymnastique sous-entend que l'école doit s'éloigner de la transmission directe des savoirs pour « apprendre à apprendre ».

La ligne entre cette approche pragmatique et une perspective purement utilitariste et économique de l'éducation est très mince. Et elle est amplement franchie dans les multiples interprétations du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), dans ses textes et dans sa mise en œuvre. Dans les faits, on réfère de façon quasi systématique au rôle de travailleur de ce citoyen flexible : « Le futur professionnel ne doit pas simplement être adapté à un répertoire bien délimité de situations relativement stables, mais adaptable à un vaste répertoire de situations diversifiées[8] ». Le développement de la réflexivité nécessaire à cette flexibilité ne vise toutefois pas une réelle émancipation du sujet, déplore LeVasseur : « Le travailleur est ainsi capable de distance face à l'exécution technique de son travail et non face à la pertinence sociale de ce travail [...] Dire que le travailleur est efficace parce qu'il a développé ses

5 Paul Inchauspé (dir.), *Réaffirmer l'*école. *Prendre le virage du succès*, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, Ministère de l'Éducation, 1997.

6 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Le renouveau pédagogique. Ce qui définit le « changement », préscolaire, primaire, secondaire*, Québec, 2005.

7 Mentionnons en particulier : M'hammed Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Québec, PUL, 2010 ; Robert Comeau et Josiane Lavallée (dir.), *Contre la réforme pédagogique*, Montréal, VLB, 2008 ; Marc Chevrier (dir.), *Par-delà l'école-machine,* Québec, MultiMondes, 2010.

8 Marie-Françoise Legendre, « Le programme des programmes : le défi des compétences transversales », dans Clermont Gauthier et Diane Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires du Québec,* Québec, Presses de l'Université Laval, 2002 p. 36.

habiletés cognitives et que de ce fait il est capable de créativité au travail ne dit rien de la nature de ce travail dans un contexte de mondialisation de l'économie et des phénomènes d'exploitation qui y sont liés[9] ».

1.2 Former des citoyennes et des citoyens réceptifs aux prescriptions néolibérales

La préséance de la qualification dans la triple mission de l'école québécoise[10] se manifeste notamment dans l'implantation, en 2018, des contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) qui demandent aux enseignantes et aux enseignants, le plus souvent sans soutien professionnel, d'intégrer dès la cinquième année du primaire des activités visant à préparer l'élève au monde du travail. Par exemple, le programme des COSP introduit le concept de « métier d'élève » et demande de « comparer les méthodes de travail et les exigences du métier d'élève à celles observées dans le monde du travail[11] ».

Un moment charnière en matière d'implantation du programme néolibéral dans le curriculum scolaire est le « retour » en 2017 des savoirs économiques sous une forme sérielle (c.-à-d. dans un cours propre et non dans une approche transversale) par l'entremise du cours d'éducation financière. Il n'est plus question « d'éducation économique » comme au sein du curriculum en vigueur de 1982 à 2005, mais « d'éducation financière ». La visée explicite de ce cours est « l'atteinte du bien-être financier ». On entendrait par là l'atteinte d'une « saine gestion » de ses avoirs[12]. Ce concept de bien-être financier, bien qu'ayant une forte occurrence dans les rapports et devis ministériels, ne se retrouve pas dans la littérature scientifique qui porte sur l'enseignement des savoirs économiques.

De fait, le cours d'éducation financière concerne principalement le développement de la « littératie financière ». Cette dernière comprend l'ensemble des connaissances et des compétences reliées à la compréhension et à la prise de décision dans un contexte financier, celui-ci référant généralement à la gestion des avoirs. Dans un rapport de 2011 de l'Agence de la consommation en matière financière du Canada (ACFC)[13] produit en partenariat avec l'OCDE, la littératie financière est vue comme un

9 Louis LeVasseur, « Individu, société et éducation (1960-2000) », dans Mellouki, *op. cit.*, p. 39.

10 Les trois missions de l'école québécoise selon le PFEQ sont : instruire, socialiser et qualifier.

11 *Contenus en orientation scolaire et professionnelle (COPS). Du début du 3e cycle du primaire à la fin du 2e cycle du secondaire,* <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Continuum-COSP_01.pdf>.

12 On retrouvera dans ce numéro des NCS un article de Jean Danis qui analyse ce cours de façon plus élaborée, et intitulé « L'éducation financière au secondaire et la fabrique du sujet néolibéral ».

13 Agence de la consommation en matière financière du Canada et Organisation de coopération et de développement économiques, *L'avenir de l'éducation financière. Compte rendu de la Conférence ACFC-OCDE sur la littératie financière*, Ottawa, Gouvernement du Canada, 2011.

impératif stratégique à l'échelle nationale et mondiale. Selon l'ACFC, un faible niveau de connaissances en matière de gestion des finances personnelles entraînerait d'importantes répercussions économiques et constituerait même, selon ces acteurs, une cause notoire de la crise financière de 2008.

Au bout du compte, il semble que l'approche par compétence induise un rapport à la connaissance de la part de l'élève qui appelle une justification utilitariste[14]. Un exemple patent est sans doute la dérive concernant l'utilisation du concept de « signifiance » en pédagogie telle qu'elle est transmise en formation des maîtres au Québec. Les enseignantes et enseignants doivent « présenter les contenus d'apprentissage en référence à des usages réels et signifiants[15] » afin que l'élève comprenne pourquoi on lui propose tel apprentissage et à quoi sert ce dernier, quel en est l'usage dans la vie courante. Les justificatifs en lien avec l'employabilité sont les premiers qu'on propose aux maîtres en formation, que ce soit pour justifier des apprentissages en français, en mathématiques ou en anglais, ou pour le développement d'attitudes ou de comportements comme la rigueur et la ponctualité, des savoir-être chers au patronat. Quant à l'utilité des arts ou du sport, elle est définie en fonction de la motivation scolaire, comme vecteur de diplomation. Par contre, les leviers pour justifier l'enseignement de l'éthique, de l'histoire ou de la géographie sont très restreints.

2. L'avènement du management en gestion scolaire au Québec[16]

L'instauration de la gestion axée sur les résultats (GAR) n'est pas propre au système éducatif, car elle concerne l'ensemble de l'administration publique[17]. Comme les notes des élèves sont mesurables, quantifiables, donc comparables, elles constituent assurément des données de prédilection pour la mise en place de la GAR. Reposant sur le principe d'*accountability*, la GAR prétend rendre plus autonomes les différents acteurs en contrepartie d'une importante imputabilité et d'une responsabilité face aux résultats. En matière de management éducatif, on utilise deux principaux indicateurs pour évaluer l'efficacité des services : les résultats scolaires et les taux de diplomation.

Même si la trame législative qui a mené à l'adoption de la GAR en éducation a débuté surtout dans les années 2000, les problèmes justifiant sa mise en place sont soulevés dès les années 1980 ; c'est d'abord en raison des échecs scolaires (ceux des élèves

14 Antoine Baby, « Beaucoup de bruit pour rien ! Une analyse sociopolémique de la réforme scolaire », dans Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec,* Québec, Presses de l'Université Laval, 2010, p. 155.

15 MEQ, *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, 1er cycle,* Québec, 2000 p. 6.

16 L'ensemble de cette deuxième section s'appuie sur l'ouvrage de Christian Maroy, *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats. Sociologie de la mise en œuvre d'une politique néolibérale*, Québec, PUL, 2021. Cet ouvrage offre une analyse minutieuse, systématique, riche et limpide de la trajectoire de la GAR dans le système d'éducation du Québec.

17 Elle vient de l'adoption de la Loi sur l'administration publique en 2000.

des milieux défavorisés, des garçons, des élèves qu'on appelle aujourd'hui HDAA[18]) qu'on souhaite moderniser la gestion des services éducatifs, au nom des principes de réussite pour tous et d'égalité des chances. Mais la préoccupation des résultats était également centrale lors des États généraux sur l'éducation (1995-1996).

Entre 1997 et 2016, une succession de modifications à la Loi sur l'instruction publique (LIP) établissent des mécanismes pour favoriser l'atteinte de résultats ciblés : plan stratégique, plan de réussite éducative, convention de gestion et de partenariat, etc. Un nouveau lexique apparaît dans les dépliants, rapports, présentations et autres documents destinés aux conseils d'établissement, aux personnels et aux parents : objectifs mesurables, contrats, moyens et ressources, cibles, pratiques probantes, etc. En 2008, l'adoption du projet de loi 88[19] vient formaliser davantage la GAR en éducation. Le ministère de l'Éducation (MEQ) a désormais le pouvoir de déterminer des indicateurs nationaux et des priorités pour l'ensemble du système scolaire, et les commissions scolaires (CS) doivent en tenir compte. Les établissements, pour leur part, doivent désormais non seulement déterminer les moyens, mais également des cibles et des indicateurs de résultats. Le projet de loi 105[20] de 2016 introduit quant à lui les « plans d'engagement vers la réussite » (PEVR). Ceux-ci doivent aussi être conçus à partir des orientations, objectifs et cibles dictés par le ministre de l'Éducation. Ce dernier peut ensuite décider des délais et imposer des correctifs en fonction de son évaluation des résultats. Au nom du principe de la reddition de comptes, les échelons supérieurs exercent un contrôle et une ingérence de plus en plus imposante auprès des acteurs des échelons inférieurs. Les impacts sur les enseignantes et enseignants et sur leurs méthodes de travail, voire sur les contenus qu'ils enseignent, sont majeurs.

Outils de contrôle et leurs impacts

Toute l'équipe-école doit être mobilisée autour du rendement et de la performance de son école ou pour la satisfaction de sa clientèle. Les directions sont invitées à utiliser des logiciels comme Lumix qui permettent d'interroger les données de leur établissement afin de « faciliter la prise de décision et le suivi de la réussite scolaire grâce à des tableaux de bord préformatés et des rapports personnalisés[21] ». L'analyse des résultats est utilisée comme vecteur de contrôle de la pédagogie par les directions qui considèrent comme légitime, voire souhaitable, en tant que « leaders pédagogiques », d'encadrer les pratiques des enseignantes et des enseignants, sur le plan des contenus enseignés, en entier ou partiellement, de l'évaluation, etc.

18 Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.
19 Projet de loi 88, Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et la Loi sur les élections scolaires, 2008.
20 Projet de loi 105, Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique, 2016.
21 <https://grics.ca/produit/lumix/>.

L'autonomie professionnelle est donc « cadrée d'une part, par les instruments de quantification sur la base desquels se construisent des "diagnostics" et d'autre part, par le filtrage des "solutions" (principalement pédagogiques) proposées pour y faire face[22] ». Des projets, comme celui de la création d'un institut national d'excellence en éducation, relèvent de cette tendance.

Lorsqu'il est question de mobiliser la science en éducation, on réfère le plus souvent à l'éducation basée sur la preuve (EBP), « une approche des pratiques et des politiques éducatives qui préconise que celles-ci soient fondées sur des données probantes produites par la recherche[23] ». L'apport de cette approche est indéniable pour réduire l'emprise des effets de mode. Ce postulat n'exclut pas cependant la nécessité de porter un regard critique sur l'EBP, qui prend notamment sa source de la médecine basée sur la preuve (MBP). Cette dernière a été conçue comme une stratégie pour réduire l'écart entre la recherche et la pratique médicale. Elle ne serait pas tant une approche d'évaluation de l'efficacité qu'un modèle de raisonnement clinique et d'apprentissage au sein duquel la ou le professionnel crée une synthèse entre la recherche et son expérience. Il apparaît que plus on s'éloigne du milieu médical dans l'application de la pratique basée sur la preuve, plus on s'éloigne du modèle promu par la MBP. L'éducation basée sur la preuve pose comme finalité l'efficacité des mesures et des interventions. L'enracinement de l'EBP se fait à partir d'un schéma argumentatif relativement simple. Celui-ci est fondé sur une thèse difficilement critiquable selon laquelle, pour éviter de porter préjudice au bénéficiaire et de gaspiller les fonds publics, la pratique professionnelle et les décisions politiques doivent être basées sur des données probantes relativement à l'efficacité des moyens engagés[24]. Dans ce contexte, le mouvement des données probantes renforcerait l'idéologie d'une gouvernance par les chiffres et a notamment pour résultat la multiplication des pratiques d'adaptation de la part des professionnel·le·s, comme le gonflage des notes, ou le *teach to the test*[25]. D'abord mis en place en vue de favoriser la réussite, la GAR corrompt la définition même de celle-ci.

22 Maroy, *op. cit.*, p. 248.

23 Frédéric Saussez et Claude Lessard, « Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve », *Revue française de pédagogie*, n° 168, 2009, p. 111.

24 Liz Trinder, « Introduction : the context of evidence-based practice », dans Liz Trinder et Shirley Reynolds (dir.), *Evidence-based practice. A critical appraisal,* Londres, Blackwell, 2000. Cité par Frédéric Saussez et Claude Lessard, *op. cit.*, p. 116.

25 Par *teach to the test*, on entend une pratique courante et documentée par laquelle les enseignantes et enseignants modulent leur enseignement en fonction des évaluations, en se concentrant sur les résultats à celles-ci et non sur la maîtrise des apprentissages.

3. Clientélisation et marché scolaire

Célèbre pour son abolition des commissions scolaires, mesure qui accentue une fois de plus les pouvoirs du ministère, le projet de loi 40[26] de la Coalition avenir Québec (CAQ) est également venu renforcer le paradigme du marché scolaire. Peu mises en lumière dans l'espace public, des modifications aux articles de la LIP inscrivent un élargissement du choix de l'école par les parents. Ces derniers peuvent désormais aisément magasiner l'école de leur enfant à l'extérieur de leur quartier, voire du territoire de leur centre de services scolaires. Alors que la concurrence entre les établissements scolaires était jusque là tolérée dans les faits, mais tout de même déniée dans le discours, elle devient valorisée et présentée ouvertement par le gouvernement comme une compétition fertile, un moyen d'amélioration des résultats[27].

3.1 Renforcement de la marchandisation depuis les années 1990

Par l'adoption du projet de loi 40, les contraintes aux déplacements extraterritoriaux de la « clientèle » sont donc depuis peu substantiellement réduites afin de permettre une plus grande liberté de choix. La marchandisation des services éducatifs est solidement implantée dans la petite école québécoise. Comme autre preuve récente, nous pouvons désigner l'adoption, en 2019, du projet de loi 12[28] qui est venu légaliser l'exigence de frais aux parents pour la participation de leur progéniture à un projet pédagogique particulier (PPP) alors que le projet de loi visait à préciser la portée du droit à la gratuité scolaire. Le délestage, désormais encadré par le MEQ, des services professionnels pour les élèves du public vers le privé[29] relève également de cette tendance lourde. Ce marché scolaire offre des parcours parallèles selon le milieu socioéconomique des élèves. Cette école à trois[30], voire quatre vitesses, si l'on considère les nombreuses qualifications semi-professionnelles désormais offertes comme substitut au diplôme d'études secondaires (DES)[31], apparaît comme un *statu quo* peu enviable en matière d'équité. Le compromis sur l'école privée, conclu à l'aube de la création du réseau public dans les années 1960, n'apparaît plus viable sur le plan de la justice scolaire.

---

26 Projet de loi 40, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires, 2020.

27 Chrisitan Maroy, *op. cit.*, p. 244.

28 Projet de loi 12 - Loi visant à préciser la portée du droit à la gratuité scolaire et à permettre l'encadrement de certaines contributions financières pouvant être exigées.

29 Marco Fortier, « Les écoles forcées de sous-traiter l'aide aux élèves », *Le Devoir*, 18 octobre 2019.

30 On réfère ici aux trois voies : l'école privée, l'école publique qui offre des projets pédagogiques particuliers et l'école publique « ordinaire ».

31 Dans les dernières années, plusieurs qualifications aux exigences moindres que le DES ont été créées et sont comptabilisées dans les taux de diplomation : attestation de spécialisation professionnelle (ASP), attestation d'études professionnelles (AEP), certificat de formation dans un métier semi-spécialisé (CFMS).

L'égalité des chances est durement éprouvée par les mécanismes d'écrémage que sont les frais exigés ainsi que par la sélection d'élèves au privé comme au public. Pourtant, l'égalité des chances devait constituer le premier chantier prioritaire du Québec au sortir des États généraux sur l'éducation, et reposer sur une intensification « des efforts en vue d'accroître l'accès du plus grand nombre à l'éducation, en particulier des groupes défavorisés, en vue de passer de l'accès au succès [32] ». La réforme de l'éducation entreprise alors devait « contribuer à l'émergence d'une société plus juste, plus démocratique et plus égalitaire [33] ». Force est de constater que les politiques des 25 dernières années n'ont pas contribué à la réduction des écarts entre les milieux, elles les ont creusés.

3.2 Un paradigme clientéliste solidement ancré

L'excellent rapport *Remettre le cap sur l'égalité* du Conseil supérieur de l'éducation, dont les recommandations s'appuient sur les concepts clés d'égalité de traitement, d'égalité des résultats, d'égalité des chances, émet cependant de sérieuses réserves en ce qui concerne des mesures les plus audacieuses qui offrent des avancées plus rapides, comme la fin progressive du financement public des écoles privées, ou la fin des projets pédagogiques particuliers, du moins la fin complète des frais [34] et de la sélection sur la base des résultats scolaires. Selon le CSÉ, des mesures plus interventionnistes de l'État ne pourraient susciter l'adhésion de la majorité et mèneraient assurément à des pratiques de contournement. Le principe de la liberté de choix des parents, celui du consumérisme éducatif, apparaît inébranlable. Même chez les plus fervents défenseurs de l'égalité des chances, que ce soit dans les milieux scientifiques, professionnels ou citoyens, on le remet peu ou pas en question. Difficile ici de ne pas constater une forme d'abdication ou du moins d'acceptation.

Conclusion : stratégies de résistance

Certaines formes de résignation sont compréhensibles dans un contexte où les législations successives n'ont cessé de réduire les pouvoirs des professionnels et des citoyens sur leur système d'éducation. Par exemple, une proposition de remise en place des commissaires scolaires, en somme un retour en arrière, apparaît peu fertile dans la conjoncture actuelle. L'idéologie néolibérale est solidement ancrée dans les programmes, la gestion et l'organisation du système d'éducation au Québec, est-ce dommageable sur tous les aspects ? Certaines conséquences néfastes sont

32 Commission des États généraux sur l'éducation 1995-1996, *Rénover notre système d'éducation : 10 chantiers prioritaires,* Rapport final de la Commission, Québec, 1996, p. 8.

33 Conseil supérieur de l'éducation, *Remettre le cap sur l'équité,* Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, Québec, 2016, p. 6.

34 *Ibid.,* p. 67.

facilement démontrables et peuvent faire consensus plus aisément, comme l'atteinte que porte le marché scolaire à l'égalité des chances ; par contre, d'autres éléments sont plus difficilement condamnables. Par exemple, la finalité prétendue de la GAR, l'accès à la réussite pour le plus grand nombre, est partagée par une majorité d'acteurs, parents, enseignants, citoyens. Toutefois, la majorité de ces discours repose sur des prémisses non démontrées. C'est notamment par cet angle que peut s'organiser la résistance, soit par la diffusion de contre-discours.

L'étude du contenu des programmes scolaires selon une perspective critique est, dépendamment des disciplines, plus ou moins développée au Québec. Pourquoi et comment transformer des savoirs en connaissances susceptibles d'être enseignées et en faire une matière scolaire ? Selon la nouvelle sociologie de l'éducation, les contenus ne sont pas naturels, mais « naturalisés », qui plus est, les groupes d'acteurs dominants y imposent leurs intérêts au travers de l'élaboration et de l'application des curriculums. En mettant en lumière le mécanisme de constitution de ces programmes, on est mieux à même de diffuser les intérêts de ces acteurs [35].

L'absence de preuves de l'efficacité de la GAR en éducation depuis son implantation au début des années 2000 devrait faire l'objet d'un autre contre-discours. Ainsi, pour la période 2000-2015, certaines augmentations de la diplomation coïncident en fait avec la multiplication des qualifications, aux exigences plus faibles, qui peuvent se substituer au DES. De plus, les résultats aux examens ministériels stagnent [36]. Pourtant, les principes de la GAR demeurent centraux au sein des programmes de formation des directions d'établissement et des cadres scolaires. Une révision du Diplôme d'études spécialisées (DESS) en gestion d'établissement serait sans doute de mise.

On peut également observer des effets négatifs de la GAR sur le plan de la pédagogie, comme celui d'institutionnaliser la croyance que la réussite est principalement tributaire de l'effet enseignant et de l'effet école. Cette approche ignore d'autres facteurs internes et externes à l'école, au premier chef, les conditions socioéconomiques des familles. Cette foi néolibérale risque d'occulter des pratiques plus efficaces. Selon Maroy, le degré d'adhésion aux croyances de la GAR est plutôt faible chez le corps enseignant. Bien que la résistance ne soit pas toujours organisée, concertée ou même consciente, cette faible légitimité permet d'espérer. Une alternative reste à imaginer, et à bâtir.

35 Jean- Claude Forquin, *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008.
36 Maroy, *op. cit.*, p. 255.