

Nouveaux Cahiers du socialisme

Nouveaux
Cahiers du
socialisme

L'école sous pression néolibérale Discours, influence et pouvoirs de l'écosystème international

Wilfried Cordeau

Numéro 26, automne 2021

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

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/96590ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Collectif d'analyse politique

ISSN

1918-4662 (imprimé)

1918-4670 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Cordeau, W. (2021). L'école sous pression néolibérale : discours, influence et pouvoirs de l'écosystème international. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (26), 14–22.

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/>

érudit

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/>

L'école sous pression néolibérale :

discours, influence et pouvoirs de l'écosystème international

Wilfried Cordeau

Conseiller syndical et candidat à la maîtrise en éducation

Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'organisation et les orientations des systèmes éducatifs se discutent et se jouent entre autres en dehors des frontières et juridictions nationales, dans une variété d'espaces (instances, forums, conférences, etc.), et par une multitude d'acteurs ou entités (agences, ONG, organisations internationales, institutions financières, etc.) de portée supranationale ou internationale. Ainsi, la modernisation des systèmes scolaires et l'élargissement de l'accès à l'éducation primaire et secondaire ont guidé les efforts internationaux durant les trente glorieuses comme des leviers de développement humain, économique et culturel, et dans une visée de démocratisation des sociétés et de paix internationale.

Or, depuis le tournant des années 1990, la fonction éducative au sens large fait l'objet d'un intérêt et d'un investissement stratégiques renouvelés au sein de cet écosystème international, à l'heure de la mondialisation des économies. Loin d'être neutre, nous verrons que cet écosystème est porteur d'une conception précise du monde, de ses enjeux et de ses défis, et qu'il a développé des stratégies pour en permettre non seulement la diffusion, mais aussi la mise en œuvre à travers l'école. Bien que sa compétence en matière d'éducation ne soit pas remise en cause directement, le Québec, qui participe volontairement de cet écosystème par ailleurs, n'est pas imperméable à l'émergence ni à l'influence de ce « nouvel ordre éducatif mondial »¹.

1 Christian Laval et Louis Weber (coord.), *Le nouvel ordre éducatif mondial*. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne, Paris, Syllepse/Nouveaux regards, 2002.

Une nouvelle narration du monde : vers l'*Homo neoliberalis* ?

Bien qu'elles aient des mandats, des structures décisionnelles et des sphères d'activité spécifiques, une trame narrative convergente et dominante se dégage des travaux et orientations des principales organisations internationales². Elles ont notamment en commun de ne pas remettre en cause les fondements capitalistes de la croissance économique et même d'aménager les conditions qui en permettent la poursuite, entre autres par l'adéquation entre les systèmes éducatifs et l'économie du savoir, dont le destin mutuel est désormais présenté comme indissociable. Trame similaire à ce que l'on entend ou lit régulièrement au Québec.

À nouvelles règles du jeu économique...

En effet, depuis les années 1980 et 1990, l'économie du savoir, proclame-t-on, doit succéder à la vieille structure économique fordiste, enlisée dans l'interventionnisme bureaucratique de l'État. Misant sur la créativité, la recherche, les échanges intellectuels, technologiques et scientifiques, et sur une production mondiale coordonnée et flexibilisée grâce aux technologies numériques, cette nouvelle économie doit faire du *capital humain* le principal moteur de la richesse des individus³ et des nations⁴.

En contrepartie, les carrières professionnelles ne pourront plus compter sur les fondements fordistes du contrat de travail, tels que la qualification et la sécurité d'emploi⁵, mais seront atypiques, discontinues, marquées de temps d'arrêt et de changements de voie : l'individu devra apprendre à s'adapter à un tissu économique soumis à la compétition et qui exige des changements réguliers de stratégie, d'organisation et de modèles d'affaires de la part des entreprises. Pour survivre dans « un monde où l'imprévu fait loi », l'adulte ne peut plus espérer que sa formation initiale, son bagage de qualifications durement acquis lui soient utiles tout au long d'une carrière appelée à s'allonger et à se complexifier : « Le monde a changé, et ni l'accès à l'école ni l'obtention d'un diplôme ne sont garants du succès⁶ ». Dans un monde en mutation constante et face à une compétition pour des emplois qui ne seront plus garantis, l'individu doit se responsabiliser, devenir entrepreneur de lui-même en investissant dans son capital humain : cultiver constamment son propre portefeuille de *compétences*, le diversifier et le mettre à jour pour demeurer employable le plus longtemps possible, et donc en tirer les revenus pour vivre.

2 Abdeljalil Akkari et Thibaut Lauwerier, « The education policies of international organizations : specific differences and convergences », *Prospects*, vol. 45, n° 1, 2015, p. 141-157.

3 Brian Keeley, *Le capital humain. Comment le savoir détermine notre vie*, Paris, OCDE, 2007.

4 OCDE, *Du bien-être des nations. Le rôle du capital humain et social*, Paris, 2001.

5 Colette Bernier, *Formation et employabilité*, Québec, PUL, 2011.

6 Andreas Schleicher, *Quelle école pour demain ? Bâtir un système scolaire pour le XXI^e siècle*, Québec, PUQ, 2019, p. 249.

...nouveau modèle d'école

Dépassé par ce monde d'incertitudes, l'État ne peut plus suffire à garantir aux personnes la formation suffisante pour toute la vie : trop « bureaucratique », la production des programmes d'études serait trop longue pour suivre les dynamiques changeantes des sciences et déceler les compétences de l'avenir. C'est pourquoi les programmes doivent se défaire des listes de connaissances et objectifs figés, hermétiques et cumulatifs, et miser sur le développement d'une diversité de savoir-être et de savoir-faire, sous forme de compétences utiles et transversales, éprouvés dans des contextes et des tâches complexes (des « situations »). Pour développer son « plein potentiel », disposer de la capacité à *se former tout au long de sa vie* et ainsi devenir autonome dans un monde en changement, l'individu doit acquérir les *compétences du futur*, qui concernent tant la maîtrise du numérique⁷ que les savoirs méthodologiques (*apprendre à apprendre*⁸) ou les comportements et attitudes les plus en phase avec les nouvelles attentes de l'entreprise flexibilisée et globalisée (résolution de problèmes, créativité, travail d'équipe, empathie, communication, relations interpersonnelles, etc.). On cherche à développer chez l'individu sa capacité à s'adapter, à s'autogouverner et à être rapidement fonctionnel dans des environnements nouveaux et variés.

L'apprentissage de tels aptitudes, attitudes et savoir-faire requiert un environnement planifié, prétexte à la mobilisation de ressources, à la résolution de problèmes, etc. C'est pourquoi *l'approche par compétences* s'impose et appelle un changement dans les approches pédagogiques et didactiques. Dénigrant les fondements de l'école dite traditionnelle, les superlatifs et mérites de la « nouvelle école » ne manquent pas pour justifier rien de moins qu'un *changement de paradigme* en éducation, qui prétend passer du régime de l'enseignement, centré sur la relation verticale de la transmission du savoir du maître à l'élève passif, à celui de l'apprentissage qui mise sur l'activité de l'élève devenu « apprenant », et mis en relation avec ses pairs dans un processus horizontal d'élaboration de sa propre compétence et de son potentiel tout au long de sa vie.

Ce renversement de la structure pédagogique se répercute nécessairement sur la profession enseignante qui est au cœur de la mise en relation entre l'individu-sujet et les compétences exigées par l'économie du savoir⁹. On s'attend de l'enseignante et de l'enseignant qu'il crée les environnements d'apprentissage (y compris numériques¹⁰) et anime les situations qui permettent au sujet de construire son rapport au monde, de développer les habiletés cognitives, méthodologiques et comportementales

7 UNESCO, *L'éducation dans et pour la société de l'information*, Paris, 2003.

8 UNESCO, *Stratégie de l'UNESCO pour l'éducation 2014-2021*, Paris, 2014.

9 OCDE, *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Paris, OCDE, 2005.

10 UNESCO, *TIC UNESCO : Un référentiel de compétences pour les enseignants*, Paris, 2005.

jugées nécessaires à sa vie adulte, mais aussi de développer les bases de l'amélioration continue de son propre capital humain. L'incidence de l'environnement familial ou social sur la réussite scolaire de l'élève mise à part, on cherche ainsi à intensifier « l'effet enseignant » par le rehaussement des exigences de qualité et de responsabilisation envers la profession¹¹. Puisque la société est appelée à surmonter des défis aussi inattendus qu'indéfinissables, le métier devra se transformer de manière permanente : les compétences professionnelles devront être mises à jour grâce au régime des « données probantes », et sous l'impulsion de mécanismes d'évaluation de la qualité de l'enseignement plus ou moins assortis de conséquences sur la carrière.

En plus de la performance de leurs systèmes éducatifs, les États sont conviés à améliorer la qualité et l'efficacité de ceux-ci. Il importe de rompre avec l'approche extensive et coûteuse en ressources qui a prévalu lors de la massification scolaire et a généré des systèmes bureaucratiques qui, dit-on, ne permettent pas la meilleure adéquation entre les compétences de la main-d'œuvre disponible et les besoins du capital. La flexibilité est de mise pour réduire les coûts du système tout en optimisant sa productivité.

Ainsi, la recherche d'une rationalisation des opérations guide le déploiement des réformes, malgré leur apparence d'équité et de qualité. Les fondements de la nouvelle gestion publique (*new public management*)¹² trouvent leur place dans les appels des organisations internationales à gérer les systèmes d'éducation comme de grandes entreprises privées, en décentralisant les structures pour donner plus d'autonomie aux établissements, laquelle est présentée comme source d'innovation pédagogique et d'émulation porteuse de plus-value scolaire¹³. La liberté de choix des parents et leur participation aux décisions locales doivent stimuler une identité forte et originale pour chaque établissement, incité à devenir un laboratoire dynamique, une organisation apprenante et innovante au service de la réussite de sa communauté. En somme, une entreprise appelée à se démarquer, à faire la différence (*school effectiveness*), dans un contexte de compétition avec les autres PME scolaires. À ce contexte se combinent de nouvelles relations hiérarchiques et de pouvoir. La promotion d'une gouvernance fondée à la fois sur le concours de parties prenantes (*stakeholders*) multiples et variées, souvent extérieures au monde de l'éducation, et à la fois sur des mécanismes d'assurance-qualité garants d'un pilotage à distance par l'État (État évaluateur ou régulateur) doivent alléger la tâche des gouvernements et transformer la bureaucratie en structure de management public axé sur les résultats : au contrôle hiérarchique *a priori* doit succéder une toile de rapports contractuels par lesquels

11 Schleicher, *op. cit.*, p. 77-102.

12 Michel St-Germain, « Une conséquence de la nouvelle gestion publique. L'émergence d'une pensée comptable en éducation », *Éducation et francophonie*, vol. XXIX, n°2, automne 2001, p. 10-44.

13 Schleicher, *op. cit.*, p. 110-117.

chaque unité rend compte et se veut imputable (*accountable*) *a posteriori* de l'atteinte des objectifs fixés par l'unité supérieure. La manière de faire école et société importe dès lors moins que la certification par des diplômes et des qualifications, ou le progrès dans les tests internationaux, plus à même de satisfaire les attentes de la clientèle et des parties prenantes, rivées sur les indicateurs de performance.

Un écosystème international complexe, mais influent

Ce projet d'école, précis, largement documenté et véhiculé, n'est pas que théorique. Pour le propager et pour provoquer les réformes nécessaires à sa mise en œuvre, l'écosystème international dispose de différents leviers. Certaines organisations internationales, comme la Banque mondiale et le Fonds monétaire international, exercent un pouvoir financier par leurs programmes d'aide technique et financière, tandis que d'autres recourent à un pouvoir de suggestion ou d'influence idéologique par des méthodes dites de contrainte douce (*soft power*)¹⁴. Or, celles-ci sont d'autant plus intéressantes que les États prennent part aux travaux et programmes des organisations internationales sur une base volontaire, échangent avec elles leurs expertises, mettent à contribution leurs ressources. Sans être remis en cause, leur autonomie, leur volontarisme et leur compétence sont de fait une ressource pour les organisations internationales et pour la vision qu'elles portent ou traduisent.

Par exemple, les regroupements ou forums internationaux dédiés au partenariat économique, tels que les G7, G8 ou G20 auxquels participe le Canada, constituent des lieux de concertation, de partage, de formulation de consensus ou de négociation entre les États, appelés à se doter d'une lecture commune des enjeux et des solutions, et dont la résultante prend la forme de déclarations, de conventions ou d'engagements multilatéraux. Les dirigeants et ministres de l'Éducation des États membres s'y rencontrent régulièrement pour adopter des orientations sur les enjeux éducatifs, signe que l'école est bien devenue un objet d'intérêt économique¹⁵. Ici, la bonne foi et le volontarisme de chacune des parties sont soumis à la pression normative du groupe dont les intérêts mis en commun sont hautement stratégiques : bien que libre et volontaire, un engagement ne peut pas être pris à la légère.

Outre ce type de forums, le Québec et le Canada sont membres d'organisations ou d'agences internationales qui, pour leur part, disposent de mandats opératoires et de moyens de coordination qui permettent de transformer les engagements et

¹⁴ Claude Lessard, « L'OCDE et l'éducation. Déclinaison d'un changement institutionnel et impératif d'adaptation d'un apprenant perpétuel », *Éthique en éducation et en formation*, automne 2021, à paraître.

¹⁵ Signalons notamment : Charte de Cologne sur les objectifs et aspirations de l'apprentissage tout au long de la vie (G8, 1999); Déclaration de Kurashiki (G7, 2016); Déclaration de Charlevoix sur l'éducation de qualité pour les filles, les adolescentes et les femmes dans les pays en développement (G7, 2018); Déclaration de Mendoza sur l'éducation (G20, 2018).

déclarations en actions, plans structurés ou programmes de plus ou moins grande envergure, et d'en suivre de près la mise en œuvre. Parmi celles-ci, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et l'UNESCO¹⁶ démontrent une influence évidente sur l'évolution récente des politiques éducatives du Québec.

L'UNESCO et l'OCDE comme catalyseurs

Grandes productrices d'analyses, de rapports et d'études, ces deux organisations internationales s'appliquent à formuler les enjeux des systèmes éducatifs à travers le monde, à pointer les « défis » auxquels ils sont confrontés, à décrire les tendances qui les traversent et à formuler leurs perspectives d'avenir. Ce faisant, elles attirent l'attention sur leur propre conception des problèmes, des priorités et des solutions à privilégier, et savent faire en sorte que les États s'y identifient.

L'UNESCO se positionne elle-même comme une « agence intellectuelle », un « laboratoire mondial d'idées », un « observatoire mondial des transformations sociales » qui, « au-delà de son rôle d'agence technique et de coordination du mouvement de l'Éducation pour tous, joue aussi un rôle important de leadership intellectuel mondial dans le domaine de l'éducation¹⁷ ». Bref, il s'agit d'une agence spécialisée des Nations unies qui, à la fois, est chargée de réfléchir et d'aider à déployer une conception de l'éducation dans le monde. L'UNESCO a l'habitude des grandes conférences internationales débouchant sur de grandes déclarations¹⁸. On la reconnaît aussi pour ses volumineux rapports prospectifs qui, à chaque quart de siècle, synthétisent les principaux défis de l'éducation¹⁹. En formulant une synthèse des enjeux éducatifs et culturels à une époque donnée, ces exercices invitent les sociétés à s'approprier une lecture commune des solutions et à se projeter dans un avenir partagé, ce qui est certainement le mandat de l'organisation, dédié à la coopération. Au Québec, si le rapport Delors a fait sa marque dans l'esprit des États généraux sur l'éducation en 1995-1996²⁰, les travaux de l'UNESCO en matière d'intégration des TIC en éducation et de compétences numériques²¹, de même que son engagement envers l'éducation tout au long de la vie font autorité dans le discours et la formulation des politiques éducatives québécoises.

16 UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

17 UNESCO, *Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial ?*, Paris, 2015, p. 5.

18 Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, 1990); Conférence et Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle (Paris, 1998); Forum mondial sur l'éducation et Cadre d'action de Dakar (2000); Forum mondial sur l'éducation et Déclaration d'Incheon (2015); Conférence internationale sur les TIC et l'éducation post-2015 et Déclaration de Qingdao (2015).

19 Pensons aux rapports Faure (*Apprendre à être*, 1972), Delors (*L'éducation, un trésor est caché dedans*, 1996), Mohammed-Morgan (*Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial ?*, 2015).

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

21 UNESCO, *L'éducation dans et pour la société de l'information*, Paris, 2003.

Les synthèses et rapports thématiques développés par l'OCDE²² n'en font pas moins, bien que son approche fondée sur des démonstrations statistiques ou empiriques se veut délibérément plus proche de la littérature scientifique. En effet, se présentant comme « un forum et un centre de connaissances uniques²³ », l'OCDE « éclaire la prise de décisions en faveur de politiques meilleures et l'établissement de normes par la diffusion de connaissances et de données²⁴ ». Essentiellement, elle se positionne en matière d'éducation comme un *think tank* international, en produisant des diagnostics, analyses et programmes d'évaluation et en diffusant et promouvant les « bonnes pratiques » qui visent à convaincre les décideurs et acteurs d'emprunter certaines voies. On en trouve la trace dans nombre d'orientations et documents ministériels, universitaires et administratifs à l'appui des politiques éducatives du Québec.

L'étalonnage et le cas PISA

Outre les rapports inspirants et les forums qui visent à créer les consensus, les organisations internationales développent également de puissants programmes d'évaluation et d'indicateurs internationaux destinés à soutenir des approches comparatives et d'étalonnage (*benchmarking*) comme moteurs de changement. Ultimement, par l'établissement de liens de corrélation sur une multitude d'enjeux communs aux systèmes éducatifs, on souhaite avec ces instruments identifier quels intrants (choix, modèles organisationnels, politiques publiques, investissements, pratiques...) se démarquent par leur effet, positif ou négatif, sur certains extrants (qualité, équité, efficacité, performance, rendement...) produits par ces systèmes, et ainsi déceler et promouvoir ce qui fonctionne (*what works*)²⁵.

Bien que l'approche comparative ne soit pas un outil récent des organisations internationales²⁶, elle connaît un important renouveau avec la création du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) par l'OCDE en 2000. Ce programme consiste à évaluer principalement les compétences de base (littératie, numératie) des élèves de 15 ans des pays participants (79 pays en 2018), ainsi que certaines compétences spécifiques, et cela, sur des cycles triennaux. PISA a fait l'objet de nombreuses critiques méthodologiques ou politiques depuis ses débuts dans plusieurs pays, dont

22 Pensons notamment aux séries *Les grandes mutations qui transforment l'éducation* (annuelle), *Perspectives des politiques de l'éducation* (cyclique), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences* (biennal), et au recueil d'indicateurs *Regards sur l'éducation* (annuel).

23 OCDE, *Découvrez l'OCDE*, Paris, 2020.

24 OCDE, *Mettre la barre plus haut. Des politiques meilleures pour une vie meilleure*, Paris, 2019, p. 8.

25 Jean-Yves Rochex, « PISA et les enquêtes internationales. Enjeux scientifiques, enjeux politiques », *Revue française de pédagogie*, n° 164, juillet-septembre 2008, p. 81-85.

26 Romuald Normand, « Les comparaisons internationales de résultats : problèmes épistémologiques et questions de justice », *Éducation et sociétés*, vol. 2, n° 12, 2003, p. 73-89.

l'Allemagne et la France, mais ses assises empiriques ont été consolidées et semblent aujourd'hui moins faire l'objet de dissensus que d'une réflexion sociologique sur ses effets politiques²⁷.

En effet, cet exercice de mesure et de comparaison à grande échelle des capacités des élèves est de fait ouvertement destiné à porter une appréciation sur une certaine conception de la performance et de l'efficacité de chaque système éducatif et à provoquer les remises en question internes préalables aux transformations préconisées²⁸. On célèbre ainsi les systèmes performants ou en amélioration, et on pointe du doigt les cancre. De ce fait, PISA crée un climat de surveillance mutuelle²⁹ qui permet à l'OCDE de jouer un rôle normatif et entrepreneurial par une « influence cognitive » et une « action indirecte et douce sur les politiques nationales »³⁰, et de contribuer selon plusieurs à affaiblir les bases des systèmes au bénéfice de réformes à l'emporte-pièce, qui relèvent toutefois d'une conception précise de l'école et du rôle de l'État. En clair, PISA, accouchant d'une forme de « gouvernance par les nombres³¹ », révèle la prétention de certains outils internationaux d'évaluation et de comparaison à devenir des instruments d'action publique à visée transformative³².

Un nouvel ordre éducatif mondial à contester

Les organisations et regroupements qui composent l'écosystème international ne sont pas neutres. Bien que leurs mandats, approches et modes de fonctionnement puissent différer, on constate qu'à plusieurs égards, leurs conceptions du monde et de l'éducation convergent. On peut certes opposer l'humanisme de l'UNESCO au néolibéralisme de l'OCDE et déceler des nuances dans le rôle qu'elles confèrent à l'État ou à la culture en éducation. Cependant, par-delà les étiquettes, les discours et plans d'action des organisations internationales recèlent de complémentarités et de similitudes significatives. Le rôle des tiers privés dans l'éducation, la nature et la portée des réformes curriculaires, la transformation de l'organisation et de l'administration scolaires, l'intégration des technologies numériques à l'école, la mutation de la profession enseignante, les mécanismes d'assurance-qualité figurent au nombre de leurs lieux communs. On constate également la multiplication des espaces de partage entre organisations au sein de grands forums, chantiers, déclarations où l'expertise de l'une

27 Xavier Pons, « Les méthodes des enquêtes internationales et leurs fonctions politiques. L'exemple de la France face à PISA (1995-2008) », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 34, n° 2, 2011, p. 57-85.

28 Schleicher, *op. cit.*, p. 10-19.

29 António Nóvoa, Luís Miguel Carvalho et Cristina Yanes, « La comparaison comme politique : le tournant du début du 21^e siècle », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 17, n° 1, 2014, p. 121-144.

30 Georges Felouzis et Samuel Charmillot, *Les enquêtes PISA*, Paris, PUF, 2012, p. 121.

31 Sotiria Grek, « Governing by numbers : the PISA "effect" in Europe », *Journal of Education Policy*, vol. 24, n° 1, p. 22-37.

32 Nathalie Bulle, « Comparing OECD educational models through the prism of PISA », *Comparative Education*, vol. 47, n° 4, 2011, p. 503-521.

soutient et alimente les objectifs de l'autre³³, tandis que les équipes techniques collaborent à l'élaboration de nouveaux instruments communs, ou que des communautés épistémiques homogènes et hermétiques s'y alimentent en circuit fermé³⁴, et entretiennent une perception partielle et partiale, mais finalement dominante de la réalité.

Cette progressive homogénéisation des cadres de référence et schèmes narratifs au sein de l'écosystème international se conjugue à un éventail de leviers d'influence et de pouvoir endogène (aide financière et technique, animation de forums, pression normative de groupe, émulation et compétition, étalonnage et gouvernance par les nombres, etc.) pour donner forme à une nouvelle gouvernance internationale en éducation qui agit par-delà ou malgré le concours des États, mais aussi avec celui-ci.

Il en résulte une transformation permanente de l'école selon les impératifs économiques. Poussée à adopter la nouvelle gestion publique (*new public management*) et sa gestion axée sur les résultats, à embrasser les paramètres de l'école efficace (*school effectiveness*)³⁵ et à suivre les prescriptions de l'éducation basée sur la preuve (*evidence based education*)³⁶, la « nouvelle école capitaliste³⁷ » impose sa logique marchande et instrumentale en dehors du débat public et citoyen. Elle dépossède les populations de toute emprise politique sur le devenir et les orientations sociétales de leurs institutions scolaires au profit de la « liberté de choix » et d'une gestion participative d'apparat et convenue qui réduisent le pouvoir citoyen à un caprice clientéliste. Finalement, et malgré la vertu pompeuse des grandes déclarations internationales, l'école post-moderne met au monde davantage une mosaïque d'individus-sujets en compétition et autoentrepreneurs d'un avenir incertain qu'elle ne tisse une société inclusive et ouverte, tournée vers un bien commun durable.

La mondialisation de l'éducation est donc déjà bel et bien avancée. Le projet qu'elle porte doit cependant être d'urgence et vivement mis au jour, critiqué et combattu au sein de la société québécoise, puisque l'école lui appartient, et elle doit demeurer un levier démocratique et collectif qui lui permet de traduire et de soutenir ses plus hautes aspirations, de façon libre et durable.

33 OCDE, *L'OCDE à 60 ans : ouvrir la voie à des vies meilleures*, Paris, 2021, p. 22-25.

34 Monique Dalud-Vincent et Romuald Normand, « Entre mesure, science et politique : construction et analyse d'un réseau international de copublications dans le domaine de l'éducation », *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, vol. 6, n° 2, juin 2011, p. 197-232.

35 Romuald Normand, « L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 1, 2006, p. 53-70.

36 Frédéric Saussez et Claude Lessard, « Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve », *Revue française de pédagogie*, n° 168, juillet-septembre 2009, p. 111-136.

37 Christian Laval, Francis Vergne, Pierre Clément, Guy Dreux, *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte, 2011.