



Paru dans David RAFROIDI (coord.),  
Nouveau management public et éducation,  
ADAPT, 2018

## Nouveau management : quelles évolutions dans la hiérarchie du service public de l'Éducation nationale ?

*Paul Devin, inspecteur de l'Éducation nationale, secrétaire général du SNPI-FSU*

L'action publique, depuis la fin des années 1970, est prise dans une évolution générale qui l'assujettit aux contraintes du marché, de la concurrence et de la rentabilité. Cette mutation s'est assortie d'une volonté d'acculturer les cadres de la fonction publique afin qu'ils renoncent aux conceptions traditionnelles de l'encadrement dans les services publics et qu'ils s'approprient des conceptions qui étaient jusque-là celles des cadres de l'entreprise privée. C'est ce qu'on nomme généralement le nouveau management public.

Ces évolutions n'agissent pas sur un axe unique mais par une juxtaposition de stratégies qui fonctionnent comme les pièces d'un puzzle. Isolées, ces évolutions pourraient ne pas apparaître comme décisives et nos réticences être perçues comme relevant d'une vision un peu paranoïaque ou tout au moins obsessionnellement méfiante.

L'assemblage des pièces du puzzle et la vision de leur agencement général est la condition nécessaire d'une perception signifiante de ces évolutions.

Pour mieux percevoir la nature des transformations, il faut caractériser le modèle historique de l'organisation de notre fonction publique et de ses structures d'autorité.

Le premier de ces caractères pourrait être celui d'une rationalité construite sur la cohérence des buts. Ce qui légitimait une action publique, ce qui en justifiait le bien-fondé, c'était la

définition des fins et la mobilisation des moyens. Aussi centrât-on l'analyse qualitative sur le suivi des actions et l'analyse de leur cohérence. À partir des années 1960, et de façon plus généralisée dans les années 1980, une autre conception de la rationalité de l'action publique devient le modèle dominant : celle de l'évaluation, qui va déplacer la légitimation de la valeur d'une action vers la mesure de ses résultats. Dans une société où le chiffre apparaît comme une garantie scientifique d'efficacité, cette mesure de la performance prétend désormais être la seule possibilité sérieuse de mesurer la pertinence de l'action. Le contexte d'une volonté politique de réduire les dépenses et les dettes de l'État, la concurrence entre public et privé sur des actions qui n'étaient jusque-là pas concurrentielles, le discours idéologique de mise en doute des services publics, la perte de confiance dans l'action de l'État... Tout a conduit à vouloir introduire ce nouveau modèle de rationalité de l'action publique sans toutefois véritablement exiger qu'il fasse la preuve de sa capacité à mieux garantir d'atteindre les buts poursuivis. La seconde caractéristique majeure du modèle traditionnel de la fonction publique était ce que Max Weber désignait comme un système impersonnel. C'est-à-dire une organisation dans laquelle ce sont les normes réglementaires qui fondent l'autorité hiérarchique et non le charisme des personnes, leurs qualités individuelles, leur influence ou leurs sentiments personnels. Cette conception déterminait une culture professionnelle très spécifique chez les cadres de l'action publique notamment leur attachement très marqué pour la réglementation qui était considérée comme une garantie de l'intérêt général et de l'égalité nationale et non comme un cadre bureaucratique sclérosant.

## Évaluation

La première pièce du puzzle de cette transformation de la culture de l'encadrement de l'action publique est celle de l'évaluation. Nul doute qu'il est nécessaire de chercher à objectiver nos analyses par des éléments plus fiables que ceux donnés par nos impressions immédiates et subjectives. En soi, la recherche d'une connaissance précise de la réalité n'est évidemment pas condamnable. Mais est-ce bien cela l'évaluation dans la culture managériale actuelle ?

Prenons un exemple. De nombreuses études ont montré que le redoublement était peu efficace. Il était donc logique que l'Éducation nationale recherche des alternatives qui auraient davantage garanti la réussite des élèves. Une véritable évaluation aurait dû se centrer sur les effets de ces alternatives pour déterminer les conditions nécessaires pour qu'une baisse du redoublement puisse avoir des effets bénéfiques sur la démocratisation de la réussite scolaire. Ce n'est pas cela qui s'est passé. Du constat que le redoublement était peu efficace, on a tiré la conclusion abusive que le non-redoublement apporterait, en soi, un progrès. C'était déjà extrapoler sur les conclusions des évaluations. Mais, plus absurde encore, l'évaluation s'est centrée sur le seul fait de mesurer le taux de redoublement sans s'intéresser à la véritable question, celle des effets sur la réussite des élèves. *In fine*, ce qui est évalué, c'est la conformité du système à la consigne d'évolution donnée et non pas les effets de l'action.

Le problème de l'évaluation, c'est qu'elle peut facilement être instrumentalisée. Les résultats des grandes enquêtes internationales, ceux qui témoignent de nos difficultés à produire une réussite égalitaire, servent aussi d'arguments pour défendre les conceptions les plus élitistes qui soient du système scolaire. Ils ont été utilisés par Nicolas Sarkozy pour assouplir la sectorisation scolaire en 2008, alors qu'un avis quasi unanime des spécialistes soulignait les effets ségrégatifs d'une telle mesure et leurs effets néfastes sur la démocratisation de la réussite. L'évaluation est un prétexte pour justifier une politique dont les buts sont prédéterminés par des choix idéologiques et politiques qui ne sont pas produits par l'objectivité de cette évaluation. Alors que l'ensemble des évaluations nationales et internationales

analysent les difficultés des élèves lecteurs essentiellement autour de leurs problèmes de compréhension des énoncés, de Robien, Darcos et plus récemment Blanquer s'en servent pour défendre des méthodes d'apprentissage strictement instrumentales dont on sait qu'elles ne sont en rien la garantie d'une meilleure compréhension des textes lus.

## Indicateur

Une autre difficulté majeure de l'évaluation, c'est la complexité à mesurer la réussite éducative. Les théories managériales défendent la scientificité de l'indicateur, l'opposant à la subjectivité d'une évaluation non chiffrée. Nous sommes dans une culture du leurre chiffré. Pour vendre un dentifrice, on vous présente une courbe qui monte. Elle ne signifie rien, mais elle donne l'image d'une action positive.

C'est tout le problème des indicateurs. On les perçoit comme un outil de pilotage rationnel. Ils sont essentiellement un outil de communication politique. La DEPP<sup>1</sup> a produit une note en décembre 2016<sup>2</sup> qui dresse un portrait synthétique des élèves à la rentrée. La caractérisation des élèves de premier degré qu'il a été choisi de mettre en valeur est la suivante : « moins d'un élève sur dix est en retard à l'entrée du CM2 ». En réalité, la donnée statistique est : le taux de redoublement a baissé. Mais ainsi formulée, cette information n'a pas de valeur communicationnelle, alors on dit : « moins d'un élève sur dix est en retard à l'entrée du CM2 », ce qui est littéralement vrai mais joue sur la polysémie de « retard ». Aussi, croit-on percevoir dans le titre de cette étude une amélioration qualitative globale du système alors qu'elle n'atteste que d'une baisse du taux de redoublement.

L'effet communicationnel se renforce de l'impression d'une mesure objective de la réalité... alors qu'il ne s'agit que de l'habileté des usages des éléments de discours.

Et puis l'indicateur a une géométrie variable. Il suffit de changer quelques paramètres pour obtenir une variation du chiffre produit. Un exemple récent en témoigne, hors du champ de l'éducation : le nombre de voitures brûlées lors du réveillon du nouvel an qui est devenu un indicateur de l'efficacité des politiques de sécurité publique. On ne peut évidemment pas circonscrire le bilan d'une politique de sécurité publique dans un tel fait mais cet indicateur est devenu médiatiquement incontournable. Tant et si bien que l'augmentation de ce chiffre en janvier 2017 constituait un risque politique à la veille des élections présidentielles. Qu'à cela ne tienne, on a changé l'indicateur en ne comptabilisant plus que les voitures « départ de feu » et en excluant les voitures voisines incendiées par proximité<sup>3</sup>... Objectif communicationnel atteint : le chiffre a baissé et le ministre s'en félicite !

On voit bien comment les indicateurs peuvent produire des illusions de progrès.

Ainsi, dans des académies où le résultat au DNB<sup>4</sup> est un objet de contractualisation, la tentation de jouer sur les harmonisations pour que l'indicateur témoigne d'un progrès est grande. Et on sait comment dans les pays où la subvention scolaire est accordée en fonction des résultats des élèves, les orientations même de l'enseignement conduisent à la recherche de la production d'effets superficiels mais agissant positivement sur les indicateurs. C'est parfois au prix de l'exigence et de l'ambition. C'est ce que les Anglais appellent « *teaching to test* ».

---

<sup>1</sup>Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

<sup>2</sup>Juliette ROBIN, *Les élèves du premier degré à la rentrée 2016 : moins d'un élève sur dix est en retard à l'entrée en CM2, élèves et apprentis*, DEPP, Note d'information, n° 40, décembre 2016.

<sup>3</sup>Le Monde 02/01/2017

<sup>4</sup>Diplôme national du Brevet.

## Déréglementation

Une autre pièce du puzzle est la déréglementation ou, pour dire les choses plus exactement, la relativisation de la norme réglementaire. On peut aujourd'hui entendre des cadres énoncer la nécessité d'une distanciation avec la réglementation en recourant parfois aux poncifs sur la lourdeur administrative et la complexité réglementaire. Leurs exigences de conformité obéissent à un degré de contrainte qui varie selon les situations.

Si la simplification administrative est souhaitable, elle ne doit pas être confondue avec la déréglementation. D'ailleurs tout le monde a bien remarqué que ce n'est pas parce que les cadres se mettent à relativiser la norme réglementaire et à assouplir son usage que, pour autant, cela produit de la simplification administrative. Et bien des assouplissements réglementaires produisent, à l'inverse, un surcroît de demandes visant à contrôler par l'évaluation ce qui ne l'est plus par la réglementation.

En réalité, la déréglementation ne fait que déplacer le niveau de pouvoir de la décision nationale centralisée vers la décision académique ou locale. Le récent ouvrage de Bernard Toulemonde<sup>5</sup> l'exprime clairement : la suppression de la réglementation nationale vise à transférer la production des normes en direction des collectivités territoriales ou des services locaux, par le biais des politiques régionales et des autonomies locales. Parfois cela change la nature même de la finalité réglementaire.

## Contractualisation

Ce changement de nature, il va se produire avec une autre pièce du puzzle, qui s'emboîte parfaitement dans la précédente. Cette pièce c'est celle de la contractualisation. Là aussi, on pourrait être séduit : la responsabilité de chacun et de tous pour réussir à atteindre des objectifs clairement définis. Voilà, semble-t-il, un cadre plus moderne que celui d'un pilotage tatillon distribuant des consignes infantilisantes ! C'est ainsi, en tous cas, que la contractualisation sur objectifs est défendue : responsabilité, autonomie, transparence. La réalité est tout autre.

Qu'il faille définir des objectifs, évaluer leurs résultats, concerter des stratégies pour les atteindre... nul doute. L'action collective a besoin de cette formalisation. Le problème, c'est la nature particulière de l'engagement produit par la contractualisation de ces objectifs. Tout d'abord parce que, contrairement au droit habituel, ces contrats au sein de l'action publique ne reposent ni sur la liberté contractuelle, ni sur le consensus, ni sur une réelle obligation des parties. D'un point de vue juridique, ce qui engage le fonctionnaire, l'école ou l'établissement scolaire vis-à-vis de l'État ne repose pas sur un éventuel accord des parties. L'article 4 de la loi Le Pors<sup>6</sup> le dit clairement : « le fonctionnaire est, vis-à-vis de l'administration dans une situation statutaire et réglementaire. » Pas contractuelle !

Mais la déréglementation évoquée plus haut nécessite de substituer à la norme réglementaire, une autre action de contrôle. Là où la réglementation définissait les obligations, fixées par une intervention tierce, indépendante des acteurs et de leurs supérieurs hiérarchiques, la contractualisation modifie profondément les relations d'autorité en les inscrivant dans une relation interpersonnelle, d'autant plus fortement que, ne répondant pas aux exigences juridiques habituelles du contrat, cette contractualisation ne connaît aucun recours légalement défini et peut donc relever, en définitive, autant de la relation de confiance que de la contrainte.

---

<sup>5</sup>Bernard TOULEMONDE, Soazig LE NEVÉ, *Éducation nationale : et si on tuait le mammouth ?* La Tour-d'Aigues, Éditions de l'aube, 2017

<sup>6</sup>Loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires. Loi dite loi Le Pors.

Bien sûr, il est, en théorie, possible de donner à cette contractualisation les perspectives d'une construction concertée entre l'agent et son supérieur hiérarchique mais rien ne le garantit et les exemples sont multiples de situations où elle est en fait une injonction hiérarchique déguisée sous les apparences d'un accord commun.

Certains défendent que la contractualisation serait une occasion exceptionnelle de pouvoir dynamiser le travail collectif à l'échelle de l'établissement, voir même qu'elle constituerait une forme de démocratisation de la décision en associant plus fortement les acteurs de terrain. Mais la réalité nous montre autre chose : ceux qui se sont engagés dans ces processus de contractualisation, espérant y trouver une autonomie, ont vite déchanté. La contrainte formelle est tout aussi présente que dans une gouvernance nationale et la contractualisation n'apporte rien à ce que produit déjà la dynamique locale de projet. Elle n'est pas ce miraculeux moteur d'action qui donnerait aux équipes les objectifs et la motivation pour les atteindre. Elle est une stratégie pour permettre la dérégulation statutaire et réglementaire au profit de l'émergence de nouvelles formes de pouvoirs.

### **Responsabilité, mérite et valeur professionnelle**

Autre pièce du puzzle : la responsabilité. Elle aussi s'emboîte parfaitement dans la précédente puisque contractualiser c'est engager la responsabilité de l'agent à atteindre les objectifs du contrat.

La loi Le Pors affirme la responsabilité du fonctionnaire. Mais elle donne à cette responsabilité une dimension inscrite dans une dialectique des droits et des obligations et se centre sur l'exécution des tâches. On pourrait dire que le fonctionnaire est responsable des missions qui lui sont confiées, de la qualité de leur mise en œuvre, de leur cohérence avec les finalités données à l'action publique. Cela n'a rien de commun avec une conception de la responsabilité qui considérerait qu'on peut imputer au fonctionnaire les échecs du service public, car une telle conception supposerait que l'agent ait la capacité de décider des moyens et des organisations. Ce qui n'est évidemment pas le cas au sein de la fonction publique.

Là encore, l'idée d'une pleine responsabilité peut séduire et on pourrait y percevoir une conception plus libre du travail : du moment que je fais la preuve d'un exercice professionnel responsable, capable d'atteindre mes objectifs, je suis libre de mon action. Et puis, l'essentiel c'est la finalité et donc si je ne suis pas dans la conformité réglementaire mais que je suis efficace, c'est ça l'essentiel, non ? C'est pourquoi je revendique ma responsabilité. Le remplacement progressif de l'encadrement par la norme par un encadrement par la responsabilité peut séduire. Mais le risque est grand que la personnalisation de la responsabilité soit davantage un outil de pouvoir qu'un instrument de pilotage car comment identifier objectivement la responsabilité réelle de l'enseignant au sein d'un système où la réussite scolaire de l'élève est le produit de l'action professionnelle de multiples agents, le résultat d'une politique et de sa traduction dans des moyens budgétaires et tout cela sous l'influence d'environnements familiaux, culturels et sociaux ?

En tous cas, affirmer la responsabilité de l'enseignant devrait induire une logique de formation, dans les perspectives d'un développement de compétences nécessaire à l'exercice de cette responsabilité. Or, il faut bien constater que l'affirmation croissante de la responsabilité est allée de pair avec une réduction de la formation initiale et continue. Quel paradoxe que de défendre un pilotage par la performance quand on constate un recours croissant à des personnels contractuels non formés ! À moins qu'il ne s'agisse seulement de désengager progressivement les décideurs politiques de leurs responsabilités pour les transférer sur les agents. Dans un contexte où la volonté budgétaire de réduire la dépense publique ne permet plus d'engager les

investissements nécessaires pour que l'action publique atteigne ses objectifs, il est toujours tentant de reconsidérer la responsabilité des acteurs pour mieux mettre en doute leurs performances. Le discours est désormais fréquent d'une accusation portée sur l'incapacité des fonctionnaires alors que les moyens accordés sont loin d'être à la hauteur des exigences qualitatives.

Une des modalités choisies pour développer la responsabilité, c'est la rémunération au mérite. La droite parle de mérite, la gauche de valeur professionnelle et si les deux concepts ne sont pas totalement équivalents, la substitution lexicale ne remet pas en cause le postulat de fond. Ce postulat est simple : en accordant un supplément de rémunération, on crée une motivation chez le fonctionnaire qui contribuerait à une plus grande performance et donc à une meilleure efficacité du service public. La réalité est autre, tout d'abord parce que la finalité de la distinction par le mérite est loin d'être toujours guidée par des principes qualitatifs : elle sert par exemple parfois tout simplement à gérer des flux de progression de carrière limités par des volumes budgétaires, elle s'inscrit dans des jeux de concurrences pour des promotions ou des nominations. Le pouvoir du cadre sur la rémunération est d'évidence un pouvoir qui peut très facilement être perverti, la transparence étant loin de caractériser l'attribution des parts variables. Pour bien des fonctions qui sont aujourd'hui l'objet d'une rémunération au mérite, celles des inspecteurs par exemple, les agents concernés ignorent les critères d'attribution de la part modulable. À de telles conditions comment cette part variable accordée au mérite pourrait-elle les conduire à améliorer leur travail ? Tout au plus, elle les incite à agir en conformité avec les demandes de celui qui décide de son attribution.

De façon plus générale, les études sur la question, pour leur très grande majorité, restent très dubitatives sur l'effet qualitatif de la rémunération au mérite sur l'action publique<sup>7</sup>. Pourtant, le discours politique ne cesse de répéter qu'il y aurait là un vecteur d'amélioration de l'action publique.

## Gouvernance

Dans les années 90, un nouveau terme apparaît, celui de gouvernance. Les usagers de ce terme veulent s'écarter des connotations habituelles du terme de gouvernement pour insister sur la nécessaire participation de la société civile et sur une conception plus systémique des organisations. L'un des premiers théoriciens de cette notion, Joan Corkery en affirmait les limites en comparant les perspectives de la gouvernance avec les illusions d'Alice au pays des merveilles<sup>8</sup>. Il y a là une stratégie fréquente du néo-management qui prétend mieux prendre en compte la demande citoyenne alors que sa finalité réelle est celle d'un plus grand libéralisme. La valorisation du rôle des usagers constitue un argumentaire idéal pour contester la valeur d'une politique étatique au profit de l'initiative libérale. Sous les atours d'un mode d'exercice du pouvoir politique plus démocratique, la gouvernance appelle l'autonomie des décideurs infra-étatiques. Nous l'avons bien vu avec le décret de janvier 2012 sur l'organisation académique et dont l'usage a justement voulu qu'on le désigne comme « décret sur la nouvelle gouvernance académique ». À bien en observer les conséquences, il serait difficile de considérer qu'il institue une participation citoyenne ou qu'il renforce le rôle des fonctionnaires dans l'organisation de leur travail mais en revanche il consacre le pouvoir des recteurs, ultime

---

<sup>7</sup>Sylvie ST-ONGE et Marie-Laure BUISSON, « La rémunération au mérite dans le secteur public : bilan des connaissances », *Management international*, vol.16, n° 3, Printemps, 2012, p. 75–91

<sup>8</sup>Joan CORKERY (dir.), *Gouvernance. Concepts et applications*, Bruxelles, Institut international des sciences administratives, 1999

étape de la mise en œuvre de la RGPP<sup>9</sup>, en leur donnant le pouvoir décisionnaire sur les budgets opérationnels de programme. Le jugement de Bourdieu était sans concession sur la notion de gouvernance : « Un de ces nombreux néologismes qui, produits par les *think tanks* et autres cercles technocratiques et véhiculés par les journalistes et « intellectuels » branchés contribuent à la mondialisation du langage et des cerveaux<sup>10</sup>. »

La notion de gouvernance correspond parfaitement à cette caractéristique du néo-libéralisme qui s'attache à argumenter les évolutions prônées par des arguments démocratiques ou égalitaires sans jamais accepter que soit interrogée l'efficacité réelle de cette ambition affichée et en feignant d'ignorer que c'est parfois l'exact effet inverse qui est produit. Le scepticisme croissant que les discours politiques ont contribué à construire sur l'action publique de l'État, ne peut qu'accroître les effets de séduction de ces discours qui par le recours à un lexique moderne, fabriquent une illusion sur la nature réelle du changement de paradigme.

### L'autorité hiérarchique

Les cadres de l'action publique sont longtemps restés attachés à la nécessité d'un mode de fonctionnement « impersonnel ». Le fondement de l'autorité hiérarchique détachait le pouvoir d'autorité du cadre, de sa valeur individuelle et de ses conceptions personnelles pour se référer à la norme réglementaire. Pour dire les choses simplement, c'est la seule référence aux textes réglementaires qui permettait au supérieur de formuler une exigence à son subordonné.

La conception libérale du management a une toute autre vision des choses : celle d'une efficacité reposant sur les qualités intrinsèques du chef, celles de son habileté à manager. Entendons-nous bien, il ne s'agit pas de nier que les fonctions hiérarchiques puissent faire appel à la qualité des personnes. Chacun conviendra aisément avoir fait l'expérience de cela, mais il s'agit ici d'interroger sur ce qui fonde l'autorité. Dans un système qui relativise la norme réglementaire, l'autorité hiérarchique prend rapidement des formes très personnelles : celles guidées par le fait d'être persuadé d'avoir raison, d'être convaincu d'agir pour le bien, d'être emporté par des affects, des rivalités de pouvoir, des appétences à satisfaire des intérêts particuliers. Et nous savons que cela prend très rapidement des formes particulièrement propices aux conflits et souvent dégradantes pour les conditions de travail. Nous savons aussi que ce pouvoir personnel fragilise la centration des actions sur l'intérêt général.

Il est particulièrement inquiétant de voir comment se dessine ce profil du « bon chef ». Plus que sur ses capacités à faire fonctionner efficacement le système, je veux dire à démocratiser la réussite des élèves, on compte sur ses vertus managériales : l'habileté avec laquelle il saura utiliser les bons éléments de langage pour convaincre et faire adhérer sera généralement préférée à sa compétence à permettre le débat de fond ou à assurer la qualité des actions !

Le récent exemple de la mise en œuvre des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) témoigne de ces ambiguïtés. Vouloir agir dans les perspectives de la réussite scolaire aurait nécessité d'engager le patient travail de formation et d'accompagnement qui aurait permis d'engager les enseignants à interroger la question de la cohérence des savoirs et de dégager de cette réflexion les perspectives d'une nécessaire coopération entre les disciplines. Mais il a été préféré de demander aux cadres de « vendre » une réforme quitte à produire des compromis superficiels et illusoire.

---

<sup>9</sup>La révision générale des politiques publiques (RGPP) consiste à analyser les politiques publiques menées à tous les échelons de l'État central et des collectivités territoriales pour ensuite mettre en œuvre des réformes structurelles visant à faire baisser les dépenses publiques.

<sup>10</sup> Pierre BOURDIEU, *Les structures sociales de l'économie*, Paris, 2000, p. 22, note 9.

Le paradoxe de cette autorité soumise aux aléas des alternances politiques est qu'elle devient capable d'argumenter successivement une consigne et son inverse. Non contente de décrédibiliser l'expertise des cadres, de leur faire prendre le risque d'une série de conflits, de jeter le discrédit sur l'institution, une telle conception de l'autorité hiérarchique produit une perte de repères dont la conséquence essentielle est de fragiliser le sens même de l'action publique. La dégradation des relations hiérarchiques en est une conséquence majeure. Plusieurs rapports témoignent des effets délétères de ces évolutions sur le moral professionnel des cadres qui finissent par douter du sens même de leur action.

### **Pour conclure...**

Sous ses prétentions rationnelles, le néo-management finit par fragiliser les fondements même de l'action publique. Il en résulte un apparent paradoxe : malgré une incessante invocation de la performance, le système s'enferme dans sa difficulté majeure à permettre une véritable démocratisation de l'accès aux savoirs et à la culture commune. Mais ce paradoxe n'est qu'apparent car, en réalité, le projet libéral ne demande pas à la rationalité mesurable d'améliorer objectivement l'action publique, mais de lui offrir la légitimation d'une politique de transformation de l'action publique. L'invocation de la performance n'est qu'un leurre visant une reconfiguration du système dont la volonté première est de le rendre plus accommodable avec la libéralisation des services publics et tout particulièrement celle du marché de l'éducation. Le néo-management est l'outil d'un désinvestissement majeur de l'État, dont on perçoit bien qu'il puisse contribuer à réduire les coûts de l'action publique, mais dont les effets seront d'aggraver davantage les inégalités et cela sous un discours prétendant lutter contre elles.