Éducation comparée / nouvelle série, n°11, pp 83 - 110

Action publique et usage des statistiques : L'institutionnalisation des politiques de la réussite

Pierre Doray

Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie

Département de sociologie

Université du Québec à Montréal

Alix Lefebvre-Dugré

Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie

Université du Québec à Montréal

Université de Montréal

Quentin Delavictoire

Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie

Département de sociologie

Université du Québec à Montréal

RÉSUME

Cet article vise à explorer le lien entre la mise en place de politiques éducatives dites de la réussite, la transformation des usages des statistiques éducatives et leur appropriation par les acteurs dans les cégeps québécois. L'analyse révèle que l'instauration de ces politiques a conduit à la standardisation des indicateurs utilisés pour mesurer la persévérance et la réussite et à une réorganisation du travail statistique tant dans les établissements scolaires qu'entre celles-ci et les organismes sectoriels. L'analyse permet aussi d'éclairer les liens existant entre les politiques de la réussite et les principes du nouveau management public. À cet égard, il faut

constater que ces politiques s'inscrivent davantage dans une transformation de l'action publique inspirée par un nouvel étatisme.

MOTS CLÉS
Sociologie de la statistique, politique éducative, enseignement postsecondaire, Québec, néo-étatisme

ABSTRACT
This article explains the link between the institutionalisation of student achievement policies, the transformation of the uses of educational statistics and their appropriation by the actors in Quebec's cégeps. The analysis reveals that those policies led to the standardization of indicators used to measure success and to a reorganization of statistical work. It also shows the links between the success of those policies and the principles of the new public management. Those policies are indeed best understood within the framework of a transformation of public action inspired by the neo-statism.

KEYWORDS
sociology of statistics, educational policy, post-secondary education, Québec, neostatism

Introduction

À l'instar d'autres sociétés, le Québec a connu, au cours des années 1980 et 1990, une transformation des orientations intellectuelles et normatives ainsi que des cadres institutionnels qui régissent l'action éducative. On serait passé d'une action reposant sur un référentiel social-démocrate à un référentiel néo-libéral. Le sort réservé à deux rapports d'enquête, celui sur les universités déposé en 1979 (CEU, 1979) et celui sur l'éducation des adultes (CÉFA, 1982), symbolise ce retournement doctrinal. En fait, ces deux rapports ne connaîtront aucune suite. Ils ont été tout simplement oubliés (Doray et Pelletier, 1999).

Il faut dire que le contexte social et économique a changé au tournant des années 1980 avec une crise économique qui a eu de fortes répercussions négatives sur l'emploi, en particulier chez les jeunes. Le gouvernement cherche alors à mobiliser les ressources publiques pour retrouver une croissance économique et soutenir l'insertion

professionnelle des jeunes. Des programmes d'aide à l'insertion sont créés, les politiques de recherche deviennent peu à peu des politiques d'innovation où les partenariats industrie-universités prennent une place de choix, les premiers centres collégiaux de transfert de technologies des cégeps [1] sont créés pour soutenir la conversion technologique des entreprises, et des programmes d'accès au capital de risque sont aussi institués. Enfin, une réforme de la formation professionnelle et technique, visant à attirer les jeunes pour lutter contre le décrochage et soutenir l'insertion professionnelle, est entreprise en 1986.

La lutte contre le décrochage scolaire et celle pour l'amélioration de la réussite scolaire, ce que nous pouvons appeler les *politiques de la réussite*, sont devenues des axes majeurs des politiques éducatives. Au secondaire, le plan d'action *Chacun ses devoirs*, qui incorpore un objectif chiffré en termes de diplomation, est publié en 1991. Dans l'enseignement collégial, le gouvernement publie *Des collèges pour le Québec du XXIe siècle* (MESS, 1993). *Le* « renouveau » présente de nombreuses propositions de changements qui sont justifiées au nom justement d'une plus grande réussite des étudiants.

Une autre mesure s'ajoute en 2000 à celles du renouveau : les plans de réussite que les commissions scolaires et les cégeps doivent élaborer. Ces plans comportent un diagnostic de la situation de l'établissement en matière d'abandon et de réussite scolaire qui doit orienter les actions et les moyens mis en œuvre pour améliorer la persévérance scolaire.

---

1 Depuis les années 1960, le système d'enseignement est composé de quatre ordres : le primaire, d'une durée de 6 ans; le secondaire, d'une durée de 5 ans; le collégial, d'une durée de trois ans pour l'enseignement technique et de deux ans pour les programmes préuniversitaires; et l'universitaire. La présente analyse porte sur l'enseignement collégial. La formation se donne dans les collèges d'enseignement général et professionnel (cégep). La formation technique conduit au marché du travail, bien que de plus en plus de diplômés poursuivent leurs études à l'université. La formation préuniversitaire est la porte d'entrée à l'université.

Nous désirons dans notre analyse rendre compte de l'institutionnalisation des politiques de la réussite dans les cégeps sous un angle particulier : celui de l'usage des instruments de leur mise en œuvre. Nous centrons notre attention en particulier sur deux d'entre eux : les statistiques et les plans de réussite. L'analyse s'appuie sur une revue des documents d'action publique en éducation ainsi que sur des entretiens avec les intervenants dans des cégeps et dans les instances intermédiaires de l'enseignement collégial.

Nous débuterons avec une présentation des repères théoriques qui sous-tendent l'analyse de la mise en œuvre des politiques éducatives. Cette section sera suivie par une chronologie retraçant l'historique de la mise en place des politiques de la réussite au Québec et d'exemples relatant la mise en œuvre des plans de réussite dans des établissements. Enfin, nous discuterons brièvement des résultats et nous conclurons en proposant quelques pistes d'interprétation.

Repères théoriques

Toutes les actions publiques, et en particulier les politiques publiques formelles, sont composées de finalités, d'objectifs et de visions du monde. Elles construisent un ensemble intellectuel et normatif qui décrit leur champ d'action cognitif et institutionnel, tout en comportant des anticipations et des projets (Jobert, 1992 ; Muller, 2000). Les politiques sont aussi composées d'instruments, c'est-à-dire de dispositifs techniques et sociaux qui structurent les rapports et les relations entre les acteurs collectifs et individuels (Lascoumes et Le Gales, 2004). Il faut compter sur des techniques matérielles ou virtuelles, sociales ou cognitives.

Une représentation classique de l'usage des statistiques dans l'action publique consiste à les envisager comme un révélateur des problèmes et donc comme un guide pour l'action publique. Rose va plus loin quand il examine la relation entre la quantification et la démocratie (Rose, 1991). Les chiffres ne sont pas seulement des guides pour l'action gouvernementale, ils servent également aux citoyens qui évaluent les réalisations du gouvernement et prévoient leurs actions, en particulier dans le domaine économique. Dans les sociétés

démocratiques modernes, la production de données chiffrées joue donc un rôle fondamental dans la gouvernance.

Toutefois, cette vision est partielle, laissant dans l'ombre la décision de produire des statistiques sur tel ou tel domaine. L'action publique produit des statistiques, ou à tout le moins oriente leur usage, par la sélection des mesures, leur présentation et leur interprétation.

Pour Desrosières (2008), il existe, à une échelle macrosociologique, une correspondance entre le type d'État (en particulier la façon de penser le rôle de l'État dans l'économie), le marché et la production de certaines statistiques[2]. À chaque type correspond un travail statistique ou une organisation propre de la statistique. Desrosières pense l'État keynésien par sa responsabilité macroéconomique du développement de la société et des relations économiques. Dans ce type d'État, nous observons la création de la comptabilité nationale, qui représentait de manière synthétique et cohérente les flux économiques, et à l'usage élargi d'enquêtes comme celles portant sur la consommation de la population.

À la suite de la crise du tournant des années 1980, la pensée néo-libérale gagne du terrain et marque de son empreinte l'action de l'État. Ses partisans pensent celui-ci comme « un ensemble de pôles administratifs ou territoriaux différents dont les relations sont négociées, contractuelles, réglées par le droit » (Desrosières, 2008, p. 53). Le mode d'action de l'État est largement fondé sur des actions procédurales, la négociation et l'incitation. L'État néo-libéral est perçu comme « un État prenant appui sur les dynamiques microéconomiques, en les orientant éventuellement par des systèmes d'incitations et en acceptant les principales hypothèses de la théorie des anticipations rationnelles » (Desrosières, 2008, p. 41).

2 Desrosières définit les statistiques comme l'ensemble formé par la mise en forme, l'enregistrement et l'analyse de données quantitatives, sous forme de séries, d'indices, de modèles économétriques et de beaucoup d'autres outils aujourd'hui disponibles dans les banques de données et les « packages » informatiques. (Desrosières, 2008, p. 40)

Deux formes statistiques sont emblématiques de cette configuration. La première est l'évaluation *a posteriori* des pratiques qui consiste à dégager les résultats obtenus. Avec la seconde, les statistiques prennent la forme de « benchmarking » et de palmarès qui sont des agglomérats d'indicateurs pour comparer les performances des institutions et des acteurs. Enfin, il faudrait ajouter à ces conventions statistiques la montée des « best practices » qui mettent en évidence des situations exemplaires et qui sont donc à suivre. Une conséquence de l'usage de ces formes permet un passage « d'un fonctionnement régi par des *bureaucraties professionnelles* à un fonctionnement centré sur l'évaluation et sa diffusion auprès d'un large public » (Felouzis et Hanhart, 2011, p. 8), car les professionnels ne décident plus par eux-mêmes de leurs actions, mais sont soumis à un contrôle externe.

Par ailleurs, plusieurs études soulignent le lien entre le développement des politiques éducatives récentes, la mise en œuvre du nouveau management public comme référent intellectuel et normatif de l'action publique et la montée du néo-libéralisme[3]. (Olssen and Peters, 2005; Maroy, 2008; Felouzis et Hanhart, 2011; Pons, 2012). Les nouveaux modes de régulation qui en ressortent mettent de l'avant la promotion de l'évaluation de l'efficacité des actions sous différentes formes (Normand, 2011). L'évaluation participe des « politiques de la preuve dans la recherche en éducation (*evidence-based research*), [qui] établissent des normes pour que l'enseignement soit plus efficace. » (Normand, 2011, p.76). Ces modes produisent des changements dans les programmes d'études, accroissent l'autonomie de gestion des établissements scolaires et la promotion du libre-choix des parents (Maroy, 2008). Dès lors, leur légitimité reposerait moins sur la référence à des principes génériques que sur les conséquences observables ou souhaitables des actions entreprises par les gouvernants et leur capacité à résoudre des problèmes publics (Pons, 2012, p.16).

---

3 Pour Olssen et Peters (2005), les dimensions centrales du nouveau management public sont la flexibilité (par une gestion fondée sur des relations contractuelles); des objectifs clairement définis (pour les acteurs et les organisations) et la gestion par les résultats.

Il y a cependant lieu de s'interroger sur la proximité des articulations entre certaines politiques éducatives, particulièrement celles touchant à la réussite, et la montée de l'idéologie néolibérale comme référentiel général ou global des politiques publiques. Clark souligne l'existence d'un nouvel étatisme. Loin que soit réduit le poids de l'État comme les perspectives néo-libérales l'indiquent, nous assistons au maintien des actions de l'État qui utilise toutefois les instruments associés au nouveau management public (Clark, 2002). Dès lors, il n'est pas possible d'associer directement un mode de régulation à la production et l'usage d'instruments particuliers et d'analyser l'usage différencié des outils par les divers acteurs œuvrant dans les systèmes éducatifs. Ainsi, les liens entre politiques et dispositifs d'enseignement « [ne sont] jamais directs. [Ils sont] toujours le fruit d'une interprétation qui se conjugue avec les intérêts des acteurs sociaux en situation. » (Felouzis et *al*., 2011, p. 10). Il y a donc lieu de supposer que la relation entre les grands référentiels politiques et l'usage des statistiques dans le cadre des politiques éducatives s'établisse par une série de médiations et que l'usage des instruments puisse s'inscrire dans un cadre politique différent que celui qui les promeut.

La marche des politiques de la réussite

La lutte contre le décrochage et son corollaire, le soutien à la persévérance scolaire, sont des thèmes de l'action éducative peu présents dans les années 1960 et 1970, période durant laquelle l'augmentation de la fréquentation des études postsecondaires et donc celle de leur accessibilité ont été au centre des préoccupations. À cet égard, la création de 48 cégeps, l'augmentation de la capacité d'accueil des universités et la création du réseau de l'Université du Québec sont des gestes phares de cette politique de croissance de l'accès aux études supérieures. Depuis le début des années 80, les politiques éducatives québécoises ont connu un retournement doctrinal, alors que la problématique des inégalités scolaires et de l'accessibilité a changé pour faire une plus grande place à l'accès au diplôme et à la résorption des inégalités de réussite. Cette politique a été mise en œuvre en même temps que l'implantation du mode de gestion par les résultats dans les établissements d'enseignement.

Cette progression des politiques de la réussite est manifeste dans des documents d'action publique qui soulignent que les taux de décrochage sont à un niveau inacceptable et qu'il faut alors œuvrer à les réduire. Le Conseil Supérieur de l'Éducation publie en 1992 un avis au titre évocateur : *Pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*. L'année suivante, son rapport annuel porte sur le thème de la réussite (CSE, 1993). Il y indique qu'il ne suffit plus d'avoir accès aux études supérieures, on doit viser l'accès à la réussite. En 1994, un avis sur la réussite au collégial reprend le même thème (CSE, 1994).

Ce dernier sera repris dans la politique sur les collèges, familièrement appelée « le renouveau collégial » (MESS, 1993). Pour ses auteurs, le renouveau s'inscrit dans la nécessité de faire le point sur l'enseignement collégial après 25 ans d'existence et d'envisager les changements nécessaires pour assurer sa contribution à la compétitivité future du Québec. Le diagnostic posé est plutôt positif. Le document identifie quatre cibles stratégiques : (1) l'accessibilité à la réussite, (2) des programmes d'études cohérents, exigeants et adaptés aux besoins, (3) l'élargissement des responsabilités académiques des établissements et (4) la mise en œuvre d'un dispositif d'évaluation plus rigoureux et des partenariats renouvelés et resserrés. Les établissements verront leurs responsabilités augmenter. En contrepartie, ils feront l'objet d'évaluations externes réalisées par un nouvel organisme : la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC).

En 1995, le gouvernement québécois institue les États généraux de l'éducation, qui consistent en une vaste opération de consultation. La lutte contre le décrochage et la poursuite de la réussite sont des chantiers prioritaires (États Généraux, 1996). Les auteurs du rapport confirment les cibles de diplomation énoncées par le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE, 1992) : 85% d'obtention des diplômes de l'enseignement secondaire avant l'âge de 20 ans, 60% d'un groupe d'âge pour le DEC, toujours avant l'âge de 20 ans et 30% de finissants au baccalauréat. Concernant l'enseignement collégial, les auteurs reprennent essentiellement les orientations du renouveau.

En février 2000, le gouvernement québécois tient le Sommet de la

jeunesse. Il en ressort deux engagements : revaloriser l'éducation dans toutes les catégories sociales et favoriser la réussite du plus grand nombre. Par la suite, le ministre de l'Éducation annonce la création et la mise en œuvre d'un nouveau dispositif, envisagé lors d'un des chantiers préparatoires au sommet et auquel chaque établissement de l'enseignement primaire, secondaire et collégial devra se soumettre : les plans de réussite.

Les plans de réussite sont des documents officiels dans lesquels chaque collège indique comment il entend assumer sa responsabilité d'améliorer la réussite scolaire et le taux de diplomation de ses étudiants et étudiantes, et d'en témoigner (CEEC, 2004). Des contrats de performance sont également établis entre chaque université et le ministère de l'Éducation.

En parallèle, une autre pierre d'assise de la gestion par les résultats est posée la même année. Au printemps, le Québec adopte la Loi sur l'administration publique (projet de loi 82), qui modifie le cadre de gestion de l'ensemble de l'administration gouvernementale en mettant de l'avant la gestion par les résultats. Par cette loi, les ministères et organismes paragouvernementaux acquièrent davantage de responsabilités car ils doivent se fixer des objectifs de qualité, mais ils doivent rendre compte des moyens mis en œuvre pour les atteindre.

En décembre 2002, Des modifications sont apportées à la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* et à la *Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial*. Elles obligent chaque établissement à intégrer leur plan de réussite à un plan stratégique et élargissent le mandat à la CEEC afin d'y inclure l'évaluation des plans de réussite et des plans stratégiques. Ces nouvelles dispositions consolident la place de la gestion par les résultats au sein des établissements d'enseignement collégial[4].

4 En plus de l'évaluation des programmes d'études et de leur application et des mécanismes de gouvernance des collèges que sont les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA) et les politiques institutionnelles d'évaluation des programmes (PIEP), la CEEC doit dès lors

En somme, cette réforme fait de la réussite un objectif central de l'action éducative. Elle introduit davantage d'autonomie de gestion pour les cégeps avec une plus forte présence des mécanismes d'évaluation.

L'arithmétique de la réussite : quelques jalons

Le travail statistique visant à mieux saisir la réussite dans les cégeps s'est rapidement structuré au sein du ministère, dès les années 1970. Cette préoccupation est peu présente jusqu'au milieu des années 1980, moment où elle prend son essor sous l'impulsion politique. Les articulations entre l'action politique et la production des statistiques se font plus étroites. De surcroit, ce travail a beaucoup changé. Il a aussi donné lieu à la création de nombreux indicateurs de la réussite, des abandons et des échecs. Peu à peu, s'est instauré un usage plus ou moins codifié des différents indicateurs qui ont été retenus. Finalement, une réorganisation du travail statistique se fait sentir.

La Direction Générale de l'Enseignement Collégial (DGEC) lance, dès 1975, une collection d'études nommée Bulletin statistique. Ces études s'intéressent à l'évolution des effectifs étudiants selon différents paramètres : le réseau (public/privé), le service d'enseignement (régulier/éducation des adultes), le régime d'études (temps plein/temps partiel), le secteur (préuniversitaire/technique), les programmes et les familles de programmes. S'ajoute, au début des années 1980, un intérêt pour les caractéristiques de l'effectif étudiant en lien avec les modes d'admission et la poursuite des études.

En 1982, Lamonde propose une analyse de l'effectif étudiant sans que des statistiques sur le décrochage ou l'abandon soient présentes (Lamonde 1982). Un an plus tard, elle (1983) présente des statistiques sur l'accessibilité, la persévérance, le décrochage et les réorientations dans une autre étude publiée dans le même cadre. La première publication portant explicitement sur la réussite scolaire date de 1984, soit à la 9e année d'existence du bulletin. La réussite scolaire

---

vérifier que les établissements se dotent des moyens d'atteindre les cibles de réussite fixées par le ministère.

(Lamonde, 1984) y est construite autour de trois indicateurs. Le taux de réussite est le nombre de cours réussis sur le nombre de cours suivis; le taux d'échec est le rapport entre les cours échoués et le nombre total de cours suivis; et le taux d'abandon est le nombre de cours abandonnés en cours d'un semestre sur le total des cours suivis. L'analyse porte sur les variations de réussite selon les caractéristiques de la fréquentation scolaire et deux traits démographiques qu'il est possible de déduire du code permanent de chaque étudiant. Cette conception de la réussite comme la réussite aux cours suivis donnera lieu à différents travaux jusque dans les années 1990 (Primeau, 1994).

Un autre lieu de production de chiffres et de statistiques est le Service Régional d'Admission de Montréal (SRAM) qui s'est vu confier la mission de production de données en plus de sa mission première qui est d'assurer la gestion des demandes d'admission dans les cégeps faisant appel à ses services. En 1986, Terrill propose une étude entre la réussite au secondaire et la réussite au collégial (Terrill, 1986) dans laquelle les deux indicateurs utilisés sont le taux de réussite moyen à la première session et le taux de diplomation. Le SRAM publiera aussi en 1988 une étude sur l'abandon scolaire au collégial (Terrill, 1988).

La mise au point des indicateurs jugés pertinents par les différents acteurs a nécessité des négociations et l'établissement de conventions d'équivalence qui fondent le «réalisme» ou la «justesse» des indicateurs. Depuis les années 1980, différents indicateurs ont été mis au point pour cerner la réalité de la réussite. Finalement, quatre ont été retenus : le taux d'échec (le nombre de cours avec échec sur le nombre de cours suivis) aux cours en première session, le taux de réinscription en troisième session, le taux de diplomation dans les délais prescrits et le taux de diplomation général. Ainsi, une standardisation des indicateurs s'est peu à peu réalisée. C'est largement sur la base de ces indicateurs que l'on voit apparaître une autre pratique analytique : la comparaison avec d'autres collèges. En plus, des travaux élargissent le propos en introduisant des comparaisons internationales.

Des innovations techniques ont contribué à préciser ce travail avec la création de la base de données CHESCO. La création de cette base de

données permet de suivre une cohorte tout au cours de sa scolarité jusqu'à la fin du cégep. Elle ouvre sur la possibilité de réaliser des travaux longitudinaux. En parallèle, le SRAM construit un système d'informations original. Reprenant les données de CHESCO, ce système, PSEP[5], repose sur la mise au point et l'usage d'indicateurs différents que ceux produits centralement. Il se distingue aussi par la possibilité de comparaison entre collèges. Une autre innovation tient dans la possibilité d'interroger à distance le système, grâce aux vertus d'Internet. Il est aussi plus facile de comparer les résultats de son collège à d'autres collèges et à d'autres ensembles de collèges. Une « communauté » d'utilisateurs va peu à peu se constituer.

D'autres sources de données sont créées comme l'enquête administrée par le SRAM, *Aide-nous à te connaître*, qui est réalisée auprès des étudiants des différents collèges à leur entrée au cégep. Cette enquête permet à chaque collège d'obtenir des informations sur leurs étudiants. Elle est menée de manière récurrente, de telle sorte que les cégeps peuvent aussi suivre l'évolution de l'effectif étudiant dans le temps.

Le travail statistique comporte aussi une dimension organisationnelle avec sa délocalisation. Dès 1987, une étude (Lavoie, 1987) répertorie les pratiques d'analyse des données sur l'abandon et les échecs dans les cégeps, soulignant un usage inégal d'un cégep à l'autre. Finalement, elle propose une division du travail entre les cégeps et le MESS où ce dernier devient un producteur de données au service de chaque établissement. La formulation de cette proposition est rendue possible par la création de CHESCO, portant sur les cheminements scolaires des étudiants. Une fois la proposition acceptée, nous assistons à une réorganisation de la division du travail :

---

5 PSEP est un système générateur d'informations sur les cheminements scolaires des étudiants en les distinguant par programme, collège ou cohorte. Les indicateurs peuvent être produits en distinguant les étudiants selon leur moyenne générale au secondaire. Il permet des comparaisons entre collèges ou entre des ensembles de collèges (ex. les cégeps de Montréal). Il permet aussi de suivre les étudiants qui ont commencé leurs études collégiales dans un cégep tout au long de leur cheminement même s'ils ont changé de programme ou d'établissement.

le ministère devient un fournisseur de données pour chacun des collèges. Dès lors, ils ont accès à un ensemble de données statistiques mobilisables pour leur gouvernance éducative.

Les plans de réussite et leur mise en œuvre

L'étude de la mise en œuvre de cette politique dans trois collèges a été réalisée par l'analyse des rapports d'évaluation de la CEEC, des plans de réussite rédigés par les trois collèges et de 10 entretiens auprès de cadres scolaires, de professionnels et d'enseignants de quatre cégeps de la région montréalaise ainsi que de cadres et des professionnels œuvrant dans des organismes du réseau collégial. Ces entretiens constituent une première phase de cueillette, ce qui confère un caractère exploratoire à l'analyse proposée. L'objectif poursuivi était d'étudier l'évolution du contenu, de la mise en œuvre et de l'usage des statistiques dans les différents plans de réussite successivement mis en place par les collèges.

Les plans de réussite en théorie

Les plans de réussite sont des documents dans lesquels chaque cégep et collège privé indique comment il entend assumer sa responsabilité d'améliorer la réussite scolaire et le taux de diplomation de ses étudiants. L'exercice de formulation du plan doit d'abord mobiliser tous les acteurs locaux (administration, professionnels et enseignants) et le conseil d'administration doit, en dernière instance, voter ces engagements. Après avoir réalisé le diagnostic de leur situation, les établissements doivent fixer des objectifs de réussite qui leur sont propres. Ces objectifs d'apprentissage et de réussite doivent être mesurables. Ils peuvent porter sur l'ensemble des dimensions de la vie scolaire de l'établissement.

L'analyse de la situation, qui est fondée sur différents types d'informations, quantitatives et qualitatives, décrit les objectifs et les cibles retenues (par exemple, améliorer la réussite dans un programme où le taux de réussite est plus faible), les moyens retenus pour favoriser la réussite scolaire ainsi que les mesures prises pour y parvenir (par exemple, créer un centre d'aide en français). Le plan

identifie les obstacles à la réussite et les stratégies de lutte contre ces obstacles. Ainsi, les plans de réussite sont propres à chaque établissement et ils doivent refléter chaque situation spécifique.

Le cycle d'évaluation de ces plans se réalise en trois temps. D'abord, la CEEC évalue le plan de réussite en retenant quatre critères : la rigueur de l'analyse et l'identification des obstacles à la réussite, le choix de stratégies et de moyens en lien avec les obstacles identifiés, l'adoption de mesures organisationnelles appropriées et les modalités de mise en œuvre. La Commission examine la méthodologie choisie par l'établissement lors de la mise en forme du plan. Le Collège doit démontrer qu'il utilise des informations et des indicateurs pertinents, qui lui permettent de mesurer l'atteinte des objectifs. L'établissement doit évaluer de façon rigoureuse les données utilisées et formuler des conclusions en lien avec cette analyse.

Par la suite, la CEEC examine l'efficacité de chaque plan par une analyse de leur mise en œuvre en appréciant la capacité des cégeps à implanter les mesures proposées. Cette opération a été réalisée pour la première fois en 2002-2003.

La Commission demande aux collèges d'évaluer le niveau d'atteinte des objectifs qu'ils s'étaient fixés et d'expliquer, le cas échéant, l'écart existant entre les résultats obtenus et ces objectifs. « La Commission s'attend à ce que chaque collège adopte sa propre démarche afin d'évaluer l'efficacité de son plan de réussite en mettant en relation les résultats obtenus avec les objectifs visés et en portant un regard critique sur le plan. » (CEEC, 2008, p. 6). Il doit porter un regard critique sur l'analyse qu'il a effectuée de sa situation, en évaluant si elle lui a permis de connaître les caractéristiques de sa clientèle et d'identifier les obstacles à la réussite de ses étudiants.

Le collège doit évaluer le déroulement de la mise en œuvre du plan en examinant si les moyens mis en œuvre ont permis d'atteindre les objectifs, si le calendrier de réalisation a été respecté, si les différents intervenants ont correctement assumé leurs responsabilités et si les indicateurs permettaient de montrer la progression vers l'atteinte des résultats. Il doit également évaluer l'efficacité de certains moyens mis

en place.

Enfin, le collège doit évaluer l'efficacité des mécanismes de suivi qui ont été mis en place et porter un jugement global sur l'efficacité de son plan. Il doit aussi produire un plan de suivi des améliorations à apporter en faveur de l'efficacité du prochain plan de réussite prévu. Finalement, la CEEC procède à un bilan de l'efficacité des plans de réussite.

La mise en œuvre dans quelques collèges

Comment les processus de construction des plans et d'évaluation se réalisent-t-ils ? Nous reprendrons l'expérience de trois collèges pour illustrer ces processus. Nous les aborderons en reprenant différentes thématiques relatives à l'institutionnalisation des plans : la réception de la politique des plans de réussite par les collèges, l'évolution dans le temps de leur mise en œuvre, la transformation de leur contenu et l'usage des statistiques qui ont servi à leur construction. Les transformations qui se sont opérées dans ces différents aspects de leur mise en œuvre laissent entrevoir l'ampleur de l'apprentissage réalisé par les établissements dans le domaine de la réussite.

Un accueil mitigé

La demande du ministère de l'Éducation d'élaborer et de mettre en œuvre un plan de réussite a d'abord été mal reçue par les membres du personnel des établissements d'enseignement, qui y ont vu une injonction et une volonté d'ingérence de la part du ministère. De plus, certaines cibles touchant à la réussite et à la diplomation des étudiants avaient été fixées par le ministère lui-même, ce qui laissait supposer qu'il tentait de hiérarchiser les collèges sur la base de leur performance. Ces cibles étaient également jugées beaucoup trop ambitieuses par une grande partie des membres du personnel, car la plupart des cégeps sont des établissements qui accueillent une importante population d'étudiants assez faibles sur le plan scolaire.

Cependant, un autre discours est également présent chez les membres de la direction ainsi que certains professeurs, selon qui il est

important de se préoccuper de la réussite, de la persévérance et de la diplomation des étudiants, et de la mise en place de certaines mesures afin d'améliorer la situation. Ce deuxième discours est progressivement devenu dominant avec les années. Les membres du personnel des cégeps ont donc graduellement développé une culture de la réussite et ils ne voient plus d'un mauvais œil la mise en place de mesures d'aide et de cibles à atteindre.

Évolution dans la mise en œuvre et du contenu des plans de réussite

Dès la mise en œuvre du premier plan de réussite, chacun des cégeps a mis sur pied un comité de travail sur la réussite. Selon les établissements, sa constitution varie légèrement, mais ce comité est en général formé de quelques professeurs, d'un étudiant, d'un professionnel et d'un cadre. Il a pour mandat de « cerner les différentes dimensions des problèmes de réussite et de diplomation, évaluer l'efficacité des mesures de soutien existantes [et] proposer les ajustements nécessaires à l'intérieur d'un plan de réussite et de diplomation » (Cégep 1, 2001, p. 2).

Dans des cégeps étudiés lors du premier exercice, les membres du comité ont eu l'impression que la méthode à suivre et les cibles à atteindre leur étaient imposées par le ministère. À l'adoption, ils se sont donc dissociés des cibles, qu'ils n'avaient pas pu fixer eux-mêmes, tout en formalisant leur plan. D'ailleurs, le mode de fixation des cibles de réussite est un des éléments qui a le plus évolué entre les différents plans car les établissements ont cherché à ancrer davantage les objectifs, les cibles et les mesures d'aide à leur réalité. Avec les années, les collèges formulent des objectifs et des cibles de manière plus précise ou, comme on nous l'a indiqué, plus fine. Des indicateurs par programme ou par mesure sont, par exemple, progressivement utilisés. Dès lors, ils ont plus de signification aux yeux des intervenants.

Cela a contribué, pour plusieurs informateurs, à accroître l'intérêt pour les indicateurs et les données chiffrées. Les améliorations techniques et les effets d'apprentissage (les intervenants apprennent à

utiliser et à interpréter les informations) ont aussi eu un rôle significatif à cet égard. Lors de la mise en œuvre du premier plan, les systèmes d'information permettant de recueillir des données à l'intérieur des collèges ne sont pas au point, et peu de membres du personnel sont formés pour les utiliser. Pour plusieurs, il en résulte qu'il est difficile d'identifier les obstacles à la réussite, de mettre en place des mesures d'aide adaptées et d'évaluer leur efficacité et leur pertinence. Cette situation s'atténue au cours des années.

En même temps, le réseau des personnes mobilisées s'étend. La décentralisation des décisions et l'avènement de l'approche-programme ont également eu lieu dans les cégeps visités. Dans tous les cas, ces changements ont mené, nous a-t-on indiqué, à une réelle prise en charge de la réussite par les différents membres du personnel en charge du dossier ainsi qu'à une amélioration de la pertinence et de l'efficacité des mesures d'aide mises en place. Ainsi, les données statistiques et les indicateurs devenant plus significatifs pour leurs utilisateurs, ces derniers y ont de plus en plus recours pour produire leurs analyses.

Le comportement du ministère et de la Commission d'évaluation semble également avoir évolué. Alors que, pour le premier plan, les cibles sont imposées et que les collèges sont comparés entre eux sur la base d'un taux de diplomation attendu, l'accent est, par la suite, davantage mis sur le processus de suivi des mesures d'aide mises en place. Lors de l'évaluation des deuxièmes et troisièmes plans, la CEEC vérifie avant tout si les collèges sont en mesure de mettre en œuvre un plan de réussite efficace et pertinent.

Évolution de l'usage des statistiques

L'évolution de la mise en œuvre tient à des effets d'apprentissage qui ont aussi conduit à des changements dans la construction des indicateurs de la réussite et dans l'utilisation des bases de données par les établissements.

Les indicateurs associés à la diplomation (taux de diplomation) ont été peaufinés au cours des années. Si ce taux prenait d'abord en

compte uniquement les étudiants diplômés dans les temps requis, les modifications apportées au cours des années ont permis de tenir compte des étudiants qui effectuent des changements de programme d'études ou qui changent d'établissement d'enseignement avant d'avoir terminé un programme. Selon nos informateurs, ces modifications ont fait en sorte que les taux de diplomation des cégeps reflètent davantage la réalité, tiennent compte de l'intervention du cégep sur le parcours des étudiant et sont plus élevés.

Les collèges disposent de quatre sources principales de données : leurs systèmes d'information internes, les systèmes PSEP et DEFI du SRAM, ainsi que CHESCO. Rapidement, une controverse se fait jour quant à la qualité des données et conduit à l'abandon progressif de certaines sources de données. Lors de la mise en place du tout premier plan de réussite, la majorité des données proviennent de CHESCO. Elles prennent uniquement en compte les « nouveaux inscrits » au collégial et ne considèrent pas les étudiants ayant déjà entamé des études collégiales. De plus, ces données ne permettent pas aux collèges de se comparer à des établissements ayant les mêmes caractéristiques. En 2005, plusieurs collèges ont demandé au ministère s'il leur était possible de travailler avec les indicateurs du SRAM. Les collèges accédaient ainsi à des données sur les étudiants ne provenant pas directement du secondaire. En plus, les données du SRAM ont l'avantage de fournir des taux pondérés et de permettre à l'établissement de comparer ces taux par cohorte.

Les collèges se tournent aussi de plus en plus vers leur propre système d'informations et vers l'enquête *Aide-nous à te connaître*; le personnel des collèges est en effet en mesure d'utiliser une grande quantité de données pour dresser un portrait de la population étudiante et repérer des obstacles à la réussite.

En somme, si l'accueil de cette nouvelle exigence ministérielle est au début tiède ou même hostile, un changement se fait sentir avec le temps. Les intervenants modifient leur mode de travail, le choix des indicateurs utilisés et leur usage dans la description de la situation. Ces changements ont conduit, selon plusieurs, à une prise en charge plus forte par les acteurs locaux de l'enjeu de la réussite, et au

développement de ce qu'ils nomment une « culture de la réussite » dans les établissements. Cela se traduit aussi par un renforcement de l'organisation locale du travail statistique.

Le travail statistique en mouvement

Les cégeps ont été un des emblèmes de la réforme de l'éducation du Québec dans les années 1960 et de la volonté d'accroître l'accès aux études supérieures de la population de la province. Ces politiques sont essentiellement axées sur l'accessibilité. Le thème de la réussite comme référent central des politiques éducatives et de l'action publique a émergé dans les années 1980 et il a fait l'objet d'une institutionnalisation au début des années 1990.

Ces *politiques de la réussite* se distinguent des précédentes politiques éducatives par un usage différent des notions de résultats et d'accessibilité, elles construisent une autre représentation de l'action éducative. L'usage de la notion de résultats n'est pas nouveau dans l'action éducative. Depuis fort longtemps, les notes structurent profondément la vie scolaire de tous les acteurs, professeurs et étudiants au premier chef. Dans ce cadre-ci, cette action pédagogique quotidienne est assujettie à une raison supérieure : faire réussir le plus grand nombre possible. Cette exigence normative, l'accès au diplôme, doit organiser la vie scolaire et donc l'action pédagogique. *Ipso facto*, la notion d'accessibilité est élargie : il ne suffit plus d'accéder à l'enseignement supérieur mais il faut aussi y diplômer. La lutte aux inégalités se déplace donc, comme l'indique le rapport du CSE de 1993 : il ne suffit plus de lutter contre les inégalités devant l'éducation mais il faut aussi s'engager dans la lutte contre les inégalités dans l'éducation. Ces politiques peuvent alors être considérées comme un amalgame entre des justifications relevant du registre démocratique, qui met l'accent sur l'égalité d'accès aux ressources, et celles appartenant au registre industriel.

La notion de résultats est aussi présente dans ces politiques par l'introduction de nouvelles modalités de gestion des affaires éducatives fortement associées au nouveau management public, regroupées autour de la gestion axée sur les résultats. Le

« renouveau » de 1993 constitue une première étape de l'institutionnalisation de cette gestion. Les cégeps se voient accorder une plus grande autonomie de gestion, en contrepartie de laquelle ils font l'objet d'une évaluation externe. La CEEC est mandatée pour réaliser des évaluations de la mise en œuvre des programmes d'études en plus des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Un nouveau pas est franchi en ce sens avec l'introduction, sept ans plus tard, d'une nouvelle exigence, la formulation des plans institutionnels de réussite. En parallèle, on renforce la portée des évaluations externes. Le mandat de la CEEC est modifié afin d'évaluer ces plans ainsi que le cadre plus général dans lequel ils s'insèrent, le plan stratégique.

Les effets des politiques de la réussite sont nombreux, et probablement que plusieurs d'entre eux sont encore difficilement repérables.

- Les collèges gagnent en autonomie, ce qui leur permet aussi d'être plus attentifs aux besoins éducatifs locaux ou régionaux en établissant une carte locale de formations qui répondent davantage à leur contexte social et économique. Cette autonomie se manifeste aussi dans la construction d'une identité institutionnelle propre avec, par exemple, les plans stratégiques. Mais, en même temps, l'organisation de la gestion et de la vie éducative est davantage « formatée » de l'extérieur avec les plans stratégiques et les plans de réussite.

- Le travail des gestionnaires des collèges est largement structuré par les exigences ministérielles et celles de la Commission. Elles construisent une organisation locale du travail qui est constituée des différents intervenants. La démarche d'évaluation devient un processus continu ou permanent avec la production des plans, leur intégration à la planification stratégique, la rédaction des rapports de suivi, les réponses aux rapports de la CEEC, la visite des experts de la Commission, les rapports d'auto-évaluation, etc.

- Les évaluations de la CEEC reposent largement sur des autoévaluations, respectant l'identité institutionnelle propre. Mais, en même temps, la Commission produit des cadres de référence et des

guides que les cégeps doivent suivre. Du point de vue intellectuel, ces cadres et ces guides constituent des référentiels intellectuels qui impriment des manières de faire.

Au moment où le ministre institue les plans de réussite, il établit aussi des cibles attribuées à chaque cégep. Dès lors, les « mesures » ont un double statut. Elles continuent d'être des indicateurs de situation utilisés pour décrire les obstacles à la réussite. Mais le MEQ en fait aussi une cible à atteindre, sujette à la reddition de comptes. L'existence de ces deux statuts a brouillé les cartes. Si l'usage des indicateurs, surtout quand ils sont choisis sur la base d'un travail local, apparaît légitime, la même statistique est critiquée quand elle apparaît comme cible dictée de l'extérieur. Elle est perçue comme l'imposition d'une norme désincarnée et une entorse à l'autonomie des cégeps. Elle serait désincarnée car elle ne tient pas compte des caractéristiques des étudiants, qui sont différents d'un cégep à un autre, et des changements des politiques d'admission, ce qui peut moduler les taux de réussite.

Au cours de cette période, les indicateurs statistiques, étroitement associés à la gestion axée sur les résultats, sont le résultat d'un important travail de conception et de production qui s'est réalisé avec l'émergence de controverses sur leur qualité. Les cégeps accueillent des étudiants du secondaire aux origines diverses et aux résultats scolaires variés, ce qui affecte directement la réussite aux études. Les politiques d'admission ont aussi changé dans le temps : les critères de sélection ont été modifiés, l'accès est plus facile pour des jeunes qui n'ont pas complété leurs études secondaires ainsi que pour des personnes ayant des handicaps. Tous ces changements affectent négativement les indicateurs de réussite, ce qui peut compromettre l'atteinte des cibles. Une autre crainte est de voir baisser les exigences intellectuelles des cours pour faire réussir davantage d'étudiants et ainsi atteindre les dites cibles. Une autre source de mécontentement réside dans la qualité des statistiques rendues disponibles par le ministère de l'Éducation, qui reflèteraient mal la réalité des collèges.

Ces remarques et ces discussions sont essentiellement de portée métrologique, car elles mettent en jeu la capacité des indicateurs à

décrire adéquatement la réalité. On cherchait entre autres à départager l'effet individu de l'effet institution sur les taux de réussite. Les cégeps vont d'ailleurs délaisser les indicateurs provenant du système CHESCO pour utiliser ceux produits par le SRAM, car ils permettent justement de moduler les données par la moyenne générale du secondaire. C'est une façon de tenir compte des caractéristiques des étudiants admis. Plus globalement, ces remarques et ces craintes manifestent la volonté d'être évalué avec justice, c'est-à-dire avec une évaluation ancrée dans la situation locale. Cet enjeu est d'autant plus important que les données ont le double statut d'indicateur et de cible.

Plusieurs indicateurs sont rapidement ressortis depuis la mise au point d'une base de données sur les cheminements scolaires des étudiants, comme la réussite aux cours, la poursuite des études en tenant compte des changements d'établissements ou de programmes, la persévérance scolaire, le taux d'obtention du DEC, etc. Ainsi, dans les années 1980, on utilise une mesure de la réussite, soit la réussite aux cours. Rapidement, d'autres indicateurs sont produits : l'obtention du diplôme et la persévérance scolaire. Le taux de réussite aux cours en première session deviendra peu à peu l'indicateur de réussite en début de parcours scolaire. En fait, ce travail a conduit à une normalisation de l'usage de quelques indicateurs de la réussite et de la persévérance.

Le travail statistique est aussi marqué par des innovations. Les systèmes CHESCO (MEQ) et PSEP (SRAM) ont été créés dans années 1980, alors que le MEQ a produit une base de données sur les cheminements scolaires des étudiants. Le SRAM a mis sur pied l'enquête « *Aide-nous à te connaître* » et en poursuit l'administration. Plus récemment, le SRAM a créé un deuxième système, DEFI (dépistage des étudiants faibles pour fins d'intervention). Il est qualifié de système de forage car il permet de construire des requêtes pour obtenir des informations plus fines (par exemple, par cours).

Une autre innovation importante qui a modelé le travail statistique a été la consultation à distance des données. Au début des années 2000, ces bases de données sont rendues accessibles aux cégeps sans avoir à faire des requêtes. Il est possible aux « abonnés » de les consulter

directement de leur bureau[6]. Chaque année, des formations à l'utilisation des deux systèmes sont offertes pour le personnel des cégeps, de la CEEC et du MEQ. En 2010-1201, le SRAM recensait 482 usagers. Certains cégeps ont même engagé des statisticiens pour produire les données statistiques. Associée à des changements technologiques, une communauté de « spécialistes » s'est formée, contribuant à modeler l'organisation du travail de planification, de suivi et d'évaluation des politiques de la réussite. En même temps, ce travail apparaît comme une condition essentielle de l'institutionnalisation de ces mêmes politiques.

Conclusion

Il ressort de cette analyse une première constatation. Les politiques de la réussite ont largement transformé la problématique de la réussite dans les institutions scolaires en la technicisant ou, à tout le moins, en l'intégrant dans la gestion des établissements. Pour certains, cela a pu conduire à un désengagement des enseignants qui ne s'y retrouvaient pas car la manière de poser l'enjeu était loin de la classe, des apprentissages et de la pédagogie. Pour d'autres, c'est le contraire qui s'est passé car une « véritable culture de la réussite et de l'évaluation » règne désormais dans les établissements. Manifestement, l'évaluation des effets de ces politiques est toujours sujette à débat. Dans un cas, il y a distanciation par rapport à la manière dont la question est posée. Dans l'autre, on insiste sur les effets d'apprentissage. Mais il reste que nous sommes devant une action à distance qui structure le travail quotidien dans les établissements scolaires.

La deuxième constatation réfère aux multiples transformations que le travail statistique a connues, au cours des années. À cet égard, nous avons assisté à une standardisation des indicateurs chiffrés qui sont utilisés. Mais, en même temps, les clés interprétatives des données

6 La popularité d'utilisation est importante et croissante. En 2002-03, les utilisateurs ont réalisé 8 754 requêtes. L'année suivante après l'introduction de la consultation à distance, le nombre de requêtes a passé à 12 298. En 2010-11, il était de 14 255 requêtes.

sont dégagés dans un double processus : par leur ancrage dans la réalité de chaque cégep et par la comparaison. La « délocalisation » ou la « déconcentration » de ce travail s'est accompagnée d'une diversification des acteurs mobilisés dans ce travail, si nous le considérons dans l'ensemble de son activité, soit de la production des chiffres à leur interprétation.

La troisième constatation porte sur les articulations entre les politiques de la réussite et la montée de l'idéologie néo-libérale comme référentiel général ou global des politiques publiques (Clark, 2002). A bien des égards, les politiques de la réussite sont la traduction du nouveau management public. La délégation de pouvoir aux instances locales, la responsabilisation accrue des acteurs locaux et en particulier des gestionnaires et la montée des pratiques d'évaluation sont bien des pratiques associées à ce type de gestion des affaires publiques, dont on trouve les références dans l'entreprise privée. Toutefois, on ne peut pas dire que ces politiques soient synonymes de moins d'État. Si l'esprit néo-libéral est de réduire la taille de l'État et de renvoyer aux acteurs de la société civile ou aux acteurs économiques certaines responsabilités quant à la gestion et la régulation de la vie collective, nous ne sommes effectivement pas dans cette tendance.

Les *politiques de la réussite* ont introduit une autre manière de gérer mais elles n'ont pas réduit la portée de l'action publique. En ce sens, notre analyse rejoint celle de Clark (2002) et Maroy et coll. (2013), pour qui l'institutionnalisation du nouveau management public et de la gestion axée sur les résultats au Québec a constitué une forme de néo-étatisme. La forme doctrinaire du néolibéralisme a probablement été présente chez certains politiciens québécois à la fin des années 1980 mais il semblerait que cette mouvance politique soit restée minoritaire, ce qui aurait permis une alliance entre les agents de la fonction publique, les gestionnaires des établissements locaux et certains politiciens pour transformer l'action publique sans remettre en cause l'importance de l'État québécois. Nous pouvons nous demander jusqu'à quel point les *politiques de la réussite*, en mettant en valeur la gestion axée par les résultats, ont été rapidement endossées par les gestionnaires des cégeps, car elles leur assuraient une plus grande autonomie. Il faut savoir que, si les cégeps ont plus d'autonomie que

les commissions scolaires, ils en ont moins que les universités qui appartiennent aussi à l'enseignement supérieur. La revendication à davantage d'autonomie est bien présente dans le réseau des cégeps, du moins chez les gestionnaires.

Bibliographie

CLARK, D. (2002). Neoliberalism and Public Service Reform : Canada in comparative Perspective, *Canadian Journal of Political Science/ Revue Canadienne de science politique*, *35*(4), 771-793

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES. (1982). *Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*, Montréal.

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LES UNIVERSITÉS. (1979). *Comité de coordination* (Rapport Pierre Angers), Québec.

COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. (1997). *Évaluation du programme Sciences humaines – Rapport synthèse*, Québec.

COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (2008). *Évaluation de programmes du renouveau de l'enseignement collégial – Rapport synthèse*, Québec.

COMMISSION DES ÉTATS-GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION. (1996). *Les états généraux sur l'éducation, 1995-1996 : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires - rapport final*, Québec, Commission des états généraux sur l'éducation.

CONSEIL DES COLLÈGES. **(1988).** *La réussite, les échecs et les abandons au collégial***,** Québec, Ministère de l'Éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1992), *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXIe siècle*, Québec, Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1993). *Le défi d'une réussite de qualité*, Québec, Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1994). *Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants*, Québec, Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

DESROSIÈRES, A., (2008) *Pour une sociologie historique de la quantification. L'argument statistique I*, Paris, Presses de l'école des mines.

FEOUZIS, G. & HANHART, S. (2011**),** *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses* Bruxelles, De Boeck, Raisons éducatives.

JOBERT, B. (1992), Représentations sociales controverses et débat dans la conduite des politiques publiques, *Revue française de science politique*, *42*(2), pp. 219-234.

LAMONDE, J. (1982), Analyse des caractéristiques de l'effectif collégial et des phénomènes liés à l'admission et à la poursuite des études collégiales, *Bulletin statistique Recherche et développement*, Volume 7 n° 3, Gouvernement du Québec Ministère de l'Education Direction générale de l'enseignement collégiale.

LAMONDE, J. (1983), Analyse des caractéristiques de l'effectif collégial et des phénomènes liés à l'admission et à la poursuite des études collégiales. Phase II, *Bulletin statistique Recherche et développement*, Volume 8 n° 3, Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégiale.

LAMONDE, J. (1984), La réussite scolaire au collégial, *Bulletin statistique Recherche et développement*, Volume 9 n° 7, Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation Direction générale de l'enseignement collégiale.

LASCOUMES, P. & LE GALES, P. (2004) *Gouverner par les instruments*, Paris : Sciences Politiques, les Presses.

LAVOIE, H. (1987). *Les échecs et les abandons au collégial. Document d'analyse*, Ministère de l'enseignement supérieur et de la science Direction générale de l'enseignement collégial.

MAROY, C. (2008). Régulation des systèmes éducatifs, dans A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 574-578.

MAROY, C.., MATHOU, C., VAILLANCOURT, S., & VOISIN, A. (2013). La trajectoire de la "Gestion axée sur les résultats" au Québec : récits d'action publique, intérêts des acteurs, et médiations institutionnelles dans la fabrication d'une politique éducative (rapport de la recherche NewAGE FRQSC-ANR). Université de Montréal & Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives, Repéré à http://www.crcpe.umontreal.ca

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1992), *Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative,* Québec.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE. (1993). *Des collèges pour le Québec du XXIeme siècle*, avril 1993, Québec, Gouvernement du Québec.

MULLER, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers

une sociologie politique de l'action publique, *Revue française de science politique*, *50*(2), 189-208.

NORMAND, R. (2011). *Gouverner la réussite scolaire. Une arithmétique des inégalités*, Lyon : Peter Lang/École normale supérieure de Lyon, Exploration.

OLSSEN, M. & PETERS, M. E. (2005). Neoliberalism, higher Education and the Knowledge Economy :from the free market to knowledge capitalism, *Journal of Education Policy*, *20*(3), 313-345.

PONS, X. (2012). De nouvelles connaissances pour une nouvelle gouvernance par les résultats? L'exemple de l'éducation en France et de trois outils d'évaluation, *Recherches sociologiques et anthropologiques*, *43*(2), 15-3.

PRIMEAU, J. (1994). *La réussite, l'échec et l'abandon des cours au premier trimestre d'études collégiales : tendances de la décennie de 1980 et profils des nouveaux inscrits à l'automne de 1989 au regard de leur rendement scolaire*, Québec, Ministère de l'enseignement supérieur et de la science Direction générale de l'enseignement collégial Direction de la recherche et du développement

ROSE, N.(1991). Governing by Numbers : Figuring out Democraty, dans *Accounting Organizations and Society*, *16*(7-01), 671-692.

SRAM (2007) *Guide à l'intention des utilisateurs du questionnaire « Aide-nous à te connaître »*, 112 pages, Repéré à https://document.sram.qc.ca/Aide-nous-a-te-connaitre/Guide_sondage.pdf

TERRILL, R. (1986). *Les liens entre la réussite au secondaire et la réussite au collégial*, Montréal, SRAM.

TERRILL, R. (1988). *L'abandon scolaire au collégial. Une analyse du profil des décrocheurs*, Montréal. SRAM