Éducation comparée / nouvelle série, n°12, pp 45 - 69

La construction de la politique de "Gestion axée sur les Résultats" au Québec : récits d'action publique et trajectoire de la politique

Christian Maroy

Université de Montréal (CRCPE) & Université de Louvain (Girsef)

Cécile Mathou,

Samuel Vaillancourt

& Annelise Voisin

Université de Montréal (CRCPE)

RÉSUMÉ

Cet article jette un regard sur la trajectoire (Ball, 1997) de la politique éducative de « gestion axée sur les résultats » (GAR) au Québec depuis 2000 en mobilisant la *sociologie de l'action publique* (Muller, 2000). Pour ce faire, plusieurs « récits d'action publique » (Radaelli, 2000) portés par les promoteurs, parties prenantes et destinataires de cette politique sont mis au jour. Les résultats de l'analyse mettent en évidence la sédimentation et l'hybridation de mesures qui relèvent soit d'une *accountability* « communautaire » soit d'une *accountability* « performative ». Le texte montre un processus de recontextualisation « néo-statiste » de la Nouvelle Gestion Publique à l'œuvre dans la trajectoire de la politique éducative québécoise, qui renforce la place de l'État dans la gestion de l'éducation.

MOTS CLÉS

Politique éducative ; Gestion par les résultats ; trajectoire de l'action publique ; Récits d'action publique ; Nouvelle Gestion Publique ; Québec (Canada)

ABSTRACT

This article presents the trajectory (Ball, 1997) of the Quebec education policy called "Gestion axée sur les résultats" (GAR) or "results-based management" implemented since 2000, drawing on the sociology of public action (Muller, 2000). In order to do this, we study the various "policy narratives" (Radaelli,

2000) put forward by the policy makers and the stakeholders involved in and affected by the policy. The results of the analysis highlight the layering and hybridization of measures pertaining to different logics, "community-based accountability" and "performative" accountability. The paper argues that there is "neo-statist" recontextualisation of the New Public Management in the Quebec education policy, which reinforces the place of the State in the management of the education system.

KEYWORDS
Education Policy; Result-Based Management; Policy trajectory; Policy Narratives; New Public Management ; Quebec (Canada)

Notre propos est d'analyser la trajectoire de ce qu'il est convenu d'appeler la « Gestion axée sur les résultats » (GAR) dans le système éducatif québécois. La GAR est une politique qui vise à infléchir de manière substantielle les modes de régulation institutionnels au sein du système éducatif, qui s'est actualisée sur le plan législatif dans la décennie 2000 par trois lois (loi 82, 124 et 88). Cette politique met en place de nouveaux outils (planification, contractualisation, reddition de comptes) censés mieux aligner les objectifs et le fonctionnement des établissements scolaires avec des objectifs fixés contractuellement à des niveaux d'action « supérieurs », ceux des Commissions scolaires (CS) et du ministère de l'Éducation (MELS). Cet alignement s'oriente donc vers des « résultats » à viser aux différents niveaux d'action du système. On peut avancer en première analyse qu'il s'agit là d'une version québécoise d'une obligation de résultats (Lessard & Meirieu, 2004) où de nouveaux modes de régulation se superposent à des régulations existantes de nature bureaucratique ou professionnelle (Maroy, 2008).

On ne peut dissocier la GAR de l'institutionnalisation de certains principes référant à la « nouvelle gestion publique » (NGP ; Hood, 1991)[1]. Toutefois, la NGP s'est développée par « sédimentation »

1 Celle-ci est un construit cognitif sur le rôle de l'État et de son administration largement inspiré de théories de gestion présentes dans le secteur privé : distinction entre le pilotage (politique) et la gestion, autonomie relative d'organisations prestataires de services, « orientation client », définition d'objectifs mesurables, outils d'évaluation et de reddition

(Bézes, 2005), s'intégrant de manière plus ou moins parcellaire aux logiques d'action des administrations publiques des pays occidentaux au cours des années 80 et 90. Ceci illustre, d'une part, que les modèles transnationaux de la NGP ne sont pas monolithiques (Hood, 1995) et que, d'autre part, plusieurs processus institutionnels de sédimentation, d'hybridation, ou de recontextualisation peuvent jouer dans la construction et « l'importation » de ces réformes managériales, comme les approches néo-institutionnalistes l'ont montré pour les réformes des régulations éducatives en particulier (Ball, 1994 ; Maroy, 2006).

Au Québec, on peut faire l'hypothèse d'un métissage des principes de la NGP avec le maintien d'une forte valorisation de l'État et d'un modèle de régulation bureaucratique qui demeure influent. De plus, dans le champ éducatif, on peut soutenir que les principes néo-managériaux s'imbriquent de plus avec un mode de régulation communautaire, faisant droit aux besoins et aux préoccupations des communautés locales ou des usagers individuels (Barroso, 2000 ; Maroy et Dupriez, 2000). La GAR dérive certes de la NGP, mais elle se sédimente à des institutions existantes qui sont de plus défendues par certains acteurs dans le débat public. L'orientation de la « gestion axée sur les résultats » est dès lors plus proche d'une variante « néo-statiste » de la nouvelle gestion publique, que d'une variante « néo-libérale » (Clark, 2002). Une NGP «néo-statiste» mise sur la refonte des administrations publiques tout en laissant une place relativement importante à l'État, qui reste fortement valorisé et dont la légitimité n'est pas remise en cause. Quant à la NGP «néo-libérale», elle engage plutôt un amincissement de l'État, de ses structures et champs d'action au bénéfice du secteur privé et de la concurrence.

La trajectoire d'une politique éducative ne doit pas être conçue dans une optique linéaire et chronologique. A la façon de Ball (1994), nous considérons une politique comme une construction mouvante d'un ensemble de discours, d'instruments, d'institutions, de relations sociales dont l'agencement et la configuration se transforment au fil du temps, impliquant divers processus de changement des institutions existantes mais aussi d'invention de catégories nouvelles. Notre

---

de comptes sur les résultats, importation d'outils de management privé au sein du secteur public.

propos est donc de démêler quelques-uns des fils autour desquels s'est construite la GAR dans les deux dernières décennies de la politique éducative québécoise. Nous montrerons que la GAR se construit en incorporant, sédimentant et juxtaposant des discours et des instruments d'action publique dérivant d'épisodes politiques antérieurs, qui ont conduit d'une part à faire évoluer les objectifs d'égalité des politiques scolaires « de l'accès au succès », d'autre part à engager une politique dite de décentralisation. Le discours spécifique à la GAR se développe sur cette double assise et tend à en redéfinir le sens.

Dans une première section, nous proposons une relecture de la littérature existante sur les politiques éducatives québécoises des dernières années afin d'en présenter les éléments clés , qui nous semblent mobilisés, réactivés et parfois transformés dans la définition de la politique de la GAR au cours des années 2000. Autrement dit, nous présenterons quelques-uns des instruments d'action publique, catégories cognitives, valeurs ou argumentaires normatifs, et institutions formelles qui sont mobilisés ou incorporés par la suite dans les discours qui contribuent à la construction effective de la GAR. Nous les considérons comme différents types d'institutions au sens de Scott[2], qui contribueront à orienter la trajectoire de la GAR.

Dans une deuxième section, nous nous centrerons sur la période récente de construction de cette politique (2000-2010), en analysant les récits d'action publique[3] (Radaelli, 2000) au travers desquels différents acteurs tendent à donner sens ou à infléchir la définition de la « Gestion axée sur les résultats » au Québec. Nous mettons ici l'accent

2 Selon Scott (1995), les institutions sont constituées de trois principales dimensions : une dimension *règlementaire* (règles formelles), une dimension *normative* (normes et valeurs régulatrices), et une dimension *cognitive* (schémas de pensée, catégories et systèmes de représentations (notions, théories « en usage »), tenus pour acquis par les acteurs (*taken for granted*) mais aussi inscrits dans la conception de divers outils de gestion ou d'action publique.

3 Sous la forme « d'histoires causales », les porteurs d'un récit assemblent des évènements, des problèmes, les causes de ces problèmes, des actions, des risques encourus en cas de non-action ; et au moyen de relations causales, ils promeuvent la mise en place de solutions. Ils « rendent ainsi les problèmes sociaux compréhensibles et accessibles à l'action humaine. De manière caractéristique, ils suggèrent une série d'actions plutôt que d'autres » (Radaelli, 2000, p. 257).

sur la composante cognitive des politiques publiques (Muller, 2000). En nous inspirant de Fouilleux (2000), nous considérons les scènes politiques centrales - l'Assemblée nationale du Québec (AN) et la Commission de la culture et de l'éducation de l'Assemblée nationale (CCEAN) comme des composantes du « forum de la communauté de la production des politiques éducatives » (FCPE) au Québec[4]. Ce forum contribue à la construction de la politique à travers les consultations, les débats parlementaires ou les jeux d'acteurs. C'est au sein de ce forum notamment que se manifestent et se concurrencent des récits d'action publique. Nous analysons donc les matériaux discursifs issus de ce forum[5] en reprenant les catégories conceptuelles de l'analyse des récits d'action publique comme bases de notre démarche de codage analytique afin de mettre de l'avant les ressemblances et les dissemblances dans la construction des «histoires causales» par les acteurs en présence.

Nous discuterons dans une troisième section quelques-unes des médiations au travers desquelles la NGP se construit selon une trajectoire spécifique – néo-statiste – dans le contexte québécois. En mobilisant une perspective néo-institutionnaliste qui met en relief les

4 Selon Eve Fouilleux, les forums sont des lieux de débats « plus ou moins spécialisés au sein desquels s'affrontent plusieurs groupes d'acteurs développant des stratégies pour faire valoir leur vision du monde ». Plusieurs forums contribuent à la construction des politiques, soit qu'ils soient les sources des idées (forum des spécialistes, forum des professionnels, forum de la communication politique) mobilisées dans les politiques, soit qu'il s'agisse d'un forum rassemblant la « communauté » d'acteurs (politiques, institutionnels, professionnels, experts) qui contribue de façon controversée à transformer ces idées en politiques et instruments d'action. La commission « éducation » de l'Assemblée nationale est pour nous un forum de la communauté d'acteurs qui, de façon récurrente, contribue à produire et orienter les politiques éducatives, d'où la notion de « forum de la communauté de la politique éducative » (FCPE).

5 Furent analysés pour les projets de lois 124 (2002) et 88 (2008) : 1) 15 mémoires déposés par des acteurs majeurs (sur les plans institutionnels, professionnels ou civiques) à la CCEANQ ; 2) Un échantillon des débats (à partir d'une sélection de locuteurs visant à représenter les positions des partis politiques en présence) à la CCEAN et à l'AN qui ont précédé les votes des projets de loi. Pour une information détaillée à la base de ce travail d'analyse des politiques éducatives québécoises et des récits d'action publique, au plan méthodologique, voir Maroy, Mathou, Vaillancourt et Voisin (2013, en ligne) : http://www.crcpe.umontreal.ca/documents/RapportNew-AGE_Axe1_FIN.pdf

processus à l'œuvre dans la construction de la trajectoire de la GAR au sein du système québécois, nous défendrons l'hypothèse que l'on assiste à un métissage des principes de la NGP avec un maintien d'une forte valorisation de l'État et d'un modèle de régulation bureaucratique qui demeure influent.

Nous proposerons enfin des éléments de conclusions sur les processus de changement des modes d'administration de l'éducation au Québec. Le changement ne s'accomplissant pas seulement par l'importation directe de modèles transnationaux (comme la NGP), mais opérant aussi par la médiation de plusieurs sources internes de changements et de non-changements institutionnels.

1. Trajectoire de la politique éducative québécoise et construction de la GAR

Au Québec, l'éducation fut longtemps organisée sur des bases confessionnelles (catholiques ou protestantes). Ceci se reflétait dans les structures du système éducatif. Le palier central était régi dans les faits par le Comité catholique et le Comité protestant qui présidaient aux destinées de ce qui constituait deux réseaux scolaires parallèles. Au niveau intermédiaire, les Commissions scolaires (forme de gouvernement scolaire local, dirigé par des représentants élus et disposant d'un pouvoir de taxation sur leur territoire) étaient liées aux hiérarchies religieuses. L'éducation fut définitivement ancrée et inscrite dans le giron de l'État, à la faveur de la période dite de la « Révolution tranquille », et de l'influence de la Commission Parent (1963). Outre des structures formelles clés du système éducatif actuel (Ministère de l'éducation, établissements primaires et secondaires publics, au curriculum et au régime pédagogique relativement unifiés), cette commission a promu deux idées majeures, qui constituent depuis lors des conventions sociétales (et donc des institutions au sens normatif) assez largement partagées, même si elles ne sont pas incontestées : l'éducation pour tous et la promotion d'un projet éducatif « national », d'un projet politique de développement et de modernisation de la société québécoise par l'éducation (Corbo, 2002 ; Rocher, 2004). Les organisations, acteurs et règlementations qui vont en dériver au cours des cinquante dernières années, vont contribuer à

orienter la recontextualisation et la réception de principes néo-managériaux des années 1980/1990, non pas vers une promotion systématique du « marché » et du « moins d'État », mais vers une politique centrée davantage sur la transformation des moyens déployés par l'État central en éducation, la poursuite d'une meilleure efficacité et efficience du projet collectif.

Il faut toutefois souligner que la Commission Parent suggérait aussi la transformation de l'instance intermédiaire et de la démocratie scolaire (les commissions scolaires) en en faisant des entités territoriales uniques chargées «de la responsabilité administrative et financière des écoles du territoire» (Rocher, 2004, p. 11) elles-mêmes chapeautées par une instance de coordination supra-territoriale. Parallèlement, on visait à donner aux parents un rôle de premier plan dans une gestion locale participative par le biais de «comités scolaires» où les parents devaient être les seuls électeurs (*idem*). Cette recommandation ne fut pas appliquée, mais l'idéal de démocratie et gestion participative influencera le débat sur l'autonomie de l'établissement scolaire et la « décentralisation », lequel se déroule au cours des années 70/80, suite à des critiques internes de la centralisation excessive, mais aussi de la montée de modèles internationaux promouvant « l'autonomie de l'établissement » (Brassard, 2007). L'idée de « projet éducatif » de l'établissement scolaire apparait (dès 1977) et, avec lui, la (re)valorisation d'un pilotage local de l'éducation. Dix ans plus tard, l'idée d'une gestion locale (limitée dans sa portée) par le « projet éducatif » et les « conseils d'établissements » est portée par plusieurs lois successives. On vise avant tout une intégration de l'établissement scolaire à son milieu, au nom de principes associés à une gestion communautaire et participative (Lessard, Henripin, Larochelle, Cournoyer & Carpentier, 2007, p. 7).

Parallèlement, un second enjeu, celui de « la réussite », émerge. Dès la fin des années 80, des voix des milieux éducatifs ou académiques cherchent à mettre à l'agenda le problème de l'échec et du décrochage scolaires, particulièrement chez les garçons (Proulx, 2007). Deniger pointe notamment le rôle important de la Centrale de l'enseignement du Québec et sa « vaste campagne sur la réussite éducative [voir notamment CEQ, 1991] [qui] a contraint l'État et la société civile à agir devant une situation perçue comme un grave problème social » (2012,

p. 71). Ainsi en 1992, dans le plan d'action *À chacun ses devoirs*, le Ministère fixe un objectif de « 80 % de diplomation au secondaire d'ici cinq ans » (MEQ, 1992). Cet enjeu sera aussi prégnant lors des États généraux sur l'éducation (ÉGÉ, 1996) qui constituent un moment clé du débat scolaire québécois réclamé notamment par les organisations syndicales, académiques et certains média de presse (Deniger, 2012). Ce nouvel enjeu manifeste une évolution de la conception de l'égalité des chances, problématisée depuis le rapport Parent en termes d'accessibilité scolaire : l'égalité visée en éducation n'est plus seulement une égalité des chances « d'accès » (favorisée par la gratuité et une égale répartition de l'offre éducative), mais une égalité des chances de « succès ». Dans la réforme découlant des ÉGÉ, cela se traduit par l'objectif de « réussite pour tous ».

Les ÉGÉ prolongent par ailleurs la dynamique de décentralisation : avec le projet de loi 180[6] l'objectif explicite est de « renforcer le rôle des acteurs locaux et l'implication de la communauté dans la gouvernance éducative » (Dembélé, Goulet, Lapointe & Deniger, 2013, p. 59). On y retrouve une nouvelle répartition des pouvoirs à l'avantage des établissements scolaires, qui se voient accorder une autonomie accrue. Cela se traduit principalement par la dévolution de fonctions et de pouvoirs des CS vers les établissements et par un assouplissement de l'organisation du travail en termes de gestion des ressources et des processus éducatifs dans une visée de promotion de l'adaptabilité des services de l'école aux publics accueillis (Maroy & al., 2013). De plus, les parents en émergent renforcés comme acteur scolaire, notamment par l'obligation de créer un conseil d'établissement[7] (Lessard & al., 2004).

Dès ce moment des ÉGÉ, la préoccupation des « résultats », de l'imputabilité des organisations locales est présente (Brassard, 2007). Cependant, ce n'est qu'à partir des années 2000 que la visée d'une amélioration des taux de réussite au niveau du système va être explicitement liée à un souci de construire plus de « cohérence d'ensemble » dans le système éducatif et plus de reddition de comptes

6 Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses mesures législatives, 1997, L.R.Q., c.-I-13.3.

7 Dans les conseils d'établissement les parents doivent être représentés en nombre paritaire avec le personnel scolaire. C'est aussi un parent qui en assume la présidence (L.R.Q., c.-I-13.3. section II).

de la base vers le sommet. Le mouvement de décentralisation est alors contrebalancé par une réforme générale de l'administration publique. Le projet de loi 82[8] instaure d'abord une politique de gestion axée sur les résultats à l'ensemble de l'administration publique[9]. Ainsi, au niveau de l'administration du ministère de l'Éducation, la GAR se traduit dans la mise en place d'une planification stratégique et le développement d'instruments permettant de faire le suivi statistique de la performance du système éducatif. En 2002, le Parti québécois (PQ) fait voter le projet de loi 124[10] qui étend la logique de la GAR au réseau scolaire public : elle rend obligatoire la planification stratégique au niveau des CS et impose aux établissements la définition de plans de réussite[11] qui doivent « opérationnaliser » leurs projets éducatifs. Le projet de loi 88[12] adopté six ans plus tard va plus loin en prescrivant que la reddition de comptes des paliers inférieurs aux paliers supérieurs se fasse sur des résultats obtenus par rapport à des « objectifs mesurables » préalablement fixés. Il ajoute également une forme de contractualisation : « conventions de partenariat » (CP) entre ministère et CS, « conventions de gestion et de réussite éducative » (CGRE) entre CS et établissements. On y précise l'engagement de chaque palier à contribuer à la réalisation des buts fixés et des objectifs

8 Loi sur la modernisation de l'administration publique, 2001, L.R.Q. c.-A-6.01

9 « La gestion axée sur les résultats est une approche de gestion fondée sur des résultats mesurables répondant aux objectifs et aux cibles définis préalablement en fonction des services à fournir. Elle s'exerce dans un contexte de transparence, de responsabilisation et de flexibilité quant aux moyens utilisés pour atteindre les buts visés » Secrétariat du Conseil du Trésor (2002, p. 9)

10 Loi modifiant la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation et la Loi sur l'instruction publique, 2002, L.R.Q., c.-I-13.3.

11 Le Sommet de la jeunesse (1999-2000) avait suggéré l'usage volontaire de plans de réussite par les établissements pour opérationnaliser leurs projets éducatifs. La réponse effective des établissements n'est pas jugée satisfaisante par le gouvernement, ce qui l'encourage à légiférer sur la question par le PL124 et à imposer les plans de réussite. Cependant, après discussion en commission de l'éducation, le gouvernement du PQ renonce à imposer la définition d'"objectifs à atteindre", qui faisait l'objet de remise en cause par les syndicats enseignants, mais aussi les cadres scolaires et les parents (Maroy & al., 2013) Dans le projet de loi sanctionné, l'accent est mis sur les "moyens" qui passent à l'avant plan, alors que la notion d'objectifs à atteindre disparaît.

12 Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives, 2008, L.R.Q., c.-I-13.3.

mesurables établis au niveau du palier supérieur, visant ainsi à développer une logique d'alignement des paliers du système éducatif. Dorénavant, en cascade, les CS, et en aval les établissements, doivent préciser dans quelles mesures leurs propres plans « contribuent » à la réalisation des objectifs de performance du ministère. Il s'agit là d'un mécanisme de « recentralisation » potentiellement puissant. La marge de manœuvre du palier local est considérablement réduite malgré la paradoxale autonomie de gestion.

Cependant, ces nouveaux mécanismes de coordination « verticaux » ne se mettent pas en place en déconstruisant l'existant. Au contraire, ils se « sédimentent » aux arrangements institutionnels déployés à la suite des ÉGÉ, notamment le conseil d'établissement, le « projet éducatif », la poursuite d'une logique de « gestion de mobilisation professionnelle locale » et de reddition de comptes à la communauté. Pour Lessard & al. (2007), les transformations associées à la GAR sont en tension avec celles qui résultent des ÉGÉ ; les régulations locales (communautaire ou marchande) doivent s'hybrider avec de nouvelles régulations imposées par le haut (curriculum standardisé et obligation de résultats). La présence forte d'une bureaucratie scolaire hiérarchisée, principalement au niveau de la CS, est confortée (Brassard, 2009) tout en se superposant aux éléments d'une gouvernance locale. Cependant, le contrôle exercé par l'État est transformé : recentré sur la réussite par des mécanismes de reddition de comptes et accentué par l'ensemble des cibles ministérielles et outils de mesures – indicateurs de performances – qui structurent non seulement l'action possible, mais aussi la conception de l'action publique.

2. La GAR et récits d'action publique

Dans cette section, nous rendrons compte des récits d'action publique à partir d'une analyse de contenu des débats et « mémoires » déposés par différents acteurs socio-politiques lors des séances de la Commission de la culture et de l'éducation de l'Assemblée nationale, et consacrés aux deux projets de loi porteurs de la GAR dans le secteur

éducatif[13]. Les récits d'action publique se structurent autour d'un ensemble d'éléments mobilisés par les acteurs : la formulation des enjeux du système éducatif et des problèmes auxquels ce dernier doit faire face ; la proposition d'un répertoire d'actions/solutions à ces problèmes ; la mise en évidence des conséquences anticipées découlant de la mise en place effective de ces solutions et/ou de la non-action. L'analyse des récits vise ainsi à identifier les termes dans lesquels se pose le débat qui entoure la GAR au Québec. Ceux-ci incorporent et combinent nombre d'idées, de catégories, de relations causales (produites ailleurs dans d'autres forums), d'outils, d'institutions ou de principes de justification (anciens ou nouveaux), qui sont ainsi défendus, tenus pour acquis, dénoncés, ou revalorisés, selon les voies d'action politique que les récits d'action publique dessinent ou visent à promouvoir. Ce travail discursif et ces controverses, visant à moduler l'action législative en construction, ne peuvent cependant être dissociés des rapports de force et d'intérêts entre les différents acteurs en présence (Muller, 2000).

L'analyse fait clairement émerger trois grands récits. Tout d'abord un récit porté principalement par les acteurs en charge des responsabilités de « gouvernance scolaire » – les partis politiques (PQ et PLQ[14]) alternativement au pouvoir ou dans l'opposition pendant la période considérée, et dont sont issus les ministres en charge du ministère de l'Éducation, les acteurs des CS[15] et les représentants des parents – dit récit des « gouvernants », car majoritairement porté par des acteurs en charge de l'un ou l'autre palier de gouvernement scolaire. Deuxièmement un récit porté par un parti d'opposition qui n'a jamais gouverné (ADQ) [16] et une fédération de directions d'établissement (récit « alternatif »). Enfin un troisième récit porté par des syndicats d'enseignants (CSQ, FAE et CSN[17]) (récit « syndical »).

13 Pour un compte rendu détaillé au plan méthodologique notamment, voir Maroy, Mathou, Vaillancourt et Voisin, 2013 en ligne http://www.crcpe.umontreal.ca/documents/RapportNew-AGE_Axe1_FIN.pdf

14 Parti Québécois et Parti Libéral du Québec.

15 Trois types d'acteurs organisés sont ici concernés: la Fédération des CS (FCSQ), de leurs directeurs généraux (ADIGECS), et de leurs cadres (ACSQ).

16 Action démocratique du Québec

17 La Fédération des syndicats de l'enseignement affiliée à la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) et la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) sont les principaux

Ces récits restent relativement stables entre les deux épisodes législatifs analysés.

Le récit des « gouvernants » met en avant deux grands types de problèmes auxquels doit faire face le système scolaire québécois : d'une part, le décrochage et l'échec scolaire qui ne sont que la face inversée de la nécessité de promouvoir « la réussite de tous » ou au moins du « plus grand nombre » ; d'autre part, la démocratie scolaire qui fonctionne mal et doit être dynamisée et revalorisée. Ces enjeux sont en fait pour l'essentiel partagés par les deux autres récits, mais les solutions pour y faire face divergent fortement. Le récit des gouvernants lie ces problèmes à un manque d'efficacité et de légitimité des structures du système éducatif. Il met en exergue le manque de coordination et de cohérence des actions des différents paliers du système ainsi que le désengagement de la population envers les élections scolaires. En découle une « théorie de l'action publique » à conduire, qui est basée sur l'amélioration de l'efficacité organisationnelle et de la transparence des structures existantes. Les solutions proposées passent dès lors par le maintien des trois paliers du système (ministère, CS, établissements) mais aussi par une amélioration de l'alignement et la coordination de leurs actions. De plus, ce récit souligne la nécessité d'une meilleure reddition de comptes des instances locales aux instances supérieures et à la population sur des résultats à viser. Ainsi, l'efficacité du système vers la réussite sera renforcée par des instruments de planification stratégique, de contractualisation (les Conventions de Partenariat et les Conventions de Gestion et de Réussite éducative) et de reddition de comptes (rapports sur les résultats mesurables aux parents ou à la population, à la CS, ou au Ministère). Dans le même temps, la légitimité démocratique de l'action de ses structures vis-à-vis des citoyens qui les financent sera également garantie, par des mécanismes de transparence et de reddition de comptes sur les résultats, tant à la population locale et aux usagers directs des services scolaires qu'aux autorités politiques. L'ensemble de ces moyens devrait contribuer tout

---

syndicats représentant les enseignants du réseau public au Québec. La Fédération nationale des enseignants et enseignantes du Québec (FNEEQ) associée à la Confédération des syndicats nationaux (CSN) représente des professeurs des niveaux collégial et universitaire, une grande part du personnel de soutien des écoles, ainsi que des enseignants du réseau privé.

à la fois à une meilleure efficacité et efficience de l'action du réseau public, un meilleur service aux usagers, en renforçant sa légitimité démocratique auprès de la population québécoise.

Le récit « alternatif » partage les enjeux de la réussite et de la démocratie scolaire du premier récit, mais il se fait plus alarmiste en arguant que la perte de confiance des usagers implique une crise de confiance dans l'école publique causée principalement par la déficience du palier intermédiaire du système éducatif, soit les CS. La théorie de l'action publique qui en découle en appelle dès lors à une remise en cause de ces structures. Il faut renforcer l'autonomie des établissements, et supprimer ou à tout le moins réduire fortement la fonction du palier intermédiaire. Il faut donner une plus grande marge de manœuvre aux écoles, renforcer la décentralisation des ressources et des pouvoirs de gestion et assurer un déplacement du lieu d'exercice de la démocratie scolaire vers les écoles. La prise en charge locale des responsabilités scolaires par les établissements et leur reddition de comptes aux usagers locaux et au ministère sur leurs résultats permettra tout à la fois de renforcer la performance et la réponse aux besoins des usagers. Ceux-ci pourront en effet s'exprimer tant par la démocratie scolaire locale, que par leurs choix d'écoles.

Quant au récit syndical il reprend les enjeux communs énoncés précédemment – décrochage scolaire et légitimité démocratique – mais il en accentue les conséquences pour l'ensemble de la société québécoise. Ne pas traiter du problème du décrochage scolaire mènerait à plus d'exclusion sociale ; ne pas traiter des enjeux de gouvernance et de démocratie scolaire entrainerait une menace pour l'institution démocratique elle-même. De plus, le récit syndical insiste sur un troisième enjeu phare, le recul d'un idéal d'éducation comme « bien public » porté par l'État. Devant l'absence de mobilisation collective envers cet idéal, c'est l'ensemble du système éducatif qui risquerait de sombrer dans des logiques de concurrence renforçant les inégalités sociales et soumettant l'éducation à des « intérêts marchands ». Le récit syndical défend une action publique visant une égalité des chances fondée sur un projet d'éducation commun, accessible à tous, dont la visée de réussite du plus grand nombre a pour finalité première le développement de la société québécoise. Cela passe par la priorisation des besoins des élèves. Ces derniers doivent pouvoir avoir accès à la même gamme de services éducatifs et aux

mêmes conditions de réussite. Dans cette optique, l'action publique doit garantir la mobilisation du personnel scolaire et l'autonomie de son action pédagogique. Le soutien à ce personnel est condition *sine qua non* de la réussite du plus grand nombre puisqu'en dépend la qualité des services éducatifs offerts. Trois mécanismes seraient les clés du succès de cette action publique renouvelée. Le premier est un rôle proactif de l'État et de ses composantes afin d'assurer la disponibilité et l'accès au bien public éducatif, ainsi que d'en définir les grandes orientations. Le second mécanisme proposé implique de maintenir la cohésion d'un système éducatif public et d'en garantir l'universalité d'accès, ce qui passe par le maintien des paliers existants (Ministère, CS, établissements) et le renforcement de leur alignement autour de l'idéal éducatif dont l'État se fait garant. Le troisième est la vitalité de la démocratie scolaire couplée à des mécanismes de gouvernance qui impliquent les différents acteurs, en particulier le personnel scolaire, dans le processus décisionnel. C'est dans cette optique démocratique qu'est définie la reddition de comptes : elle vise à rendre transparents les rouages des organisations scolaires. Il ne doit pas s'agir d'une « obligation de résultats », en fonction de cibles quantifiées.

Une ligne d'opposition saillante avec les autres récits se crée donc par rapport à certaines solutions fondées des principes néo-managériaux lorsqu'appliqués au niveau de l'établissement scolaire. Tout d'abord, l'opposition à la mesure de la performance scolaire et à l'évaluation des résultats quantifiables (centrale dans le récit des gouvernants) doit d'une part être comprise à l'aune de l'enjeu de la réussite scolaire développé dans le récit syndical. La réussite est considérée comme un phénomène complexe et ses déterminants, multifactoriels, ne sont pas seulement scolaires. Dès lors, on ne peut tenir l'école et ses personnels pour seuls responsables des résultats des élèves. La réussite du « plus grand nombre » doit être considérée comme un « idéal à atteindre » collectivement mais elle ne se réalise pas sans difficultés. D'autre part et surtout, ces instruments risquent de générer une démobilisation des personnels scolaires, cruciale pour la réussite des élèves. Ensuite, il y a opposition aux solutions valorisées dans le récit « alternatif » : autonomie du fonctionnement des établissements en réponse aux besoins des usagers/payeurs de taxes. En effet, le récit syndical soutient clairement une visée de

renforcement du caractère public de l'éducation : l'État doit assumer un rôle de « leader national » et les CS sont des paliers nécessaires au système éducatif. L'encadrement des établissements par les CS est légitime, mais ces dernières doivent être mieux encadrées par l'État et contribuer au caractère public de l'éducation.

3. Discussion

Nous voudrions défendre l'hypothèse que la trajectoire de la politique de Gestion axée sur les résultats au Québec s'est développée le long d'un sentier qui peut être qualifiée de « néo-statiste » plutôt que « néo-libéral » (Clark, 2002). On assisterait à un métissage des principes de la NGP avec un maintien d'une forte valorisation de l'État et d'un modèle de régulation bureaucratique qui demeure influent. La version néolibérale de la NGP met en effet l'accent sur la réduction des dépenses publiques et des déficits, ainsi que la promotion d'une approche des services publics fondés sur la substitution du marché aux services publics offerts par les organismes publics, alors que l'option néo-statiste ne dénigre pas l'État et mise sur la refonte des administrations publiques (centrales, intermédiaires ou locales) qui doivent être tournées vers les besoins des utilisateurs et être plus efficaces. Cette refonte s'opère notamment en cherchant à améliorer la performance des administrations publiques par le recours à des outils comme « la gestion axée sur les résultats ».

Un double raisonnement peut être introduit pour appuyer cette interprétation. D'une part, un raisonnement de nature néo-institutionnaliste met en évidence plusieurs processus de stabilité ou de changement institutionnel qui laissent pour partie en place l'existant tout en le transformant. D'autre part, on peut avancer que la trajectoire qui s'est confirmée dans les années 2000 a pu bénéficier d'une convergence partielle des « récits d'action publique » des gouvernants et des organisations syndicales, au détriment de la vision plus néolibérale du récit alternatif. Cette convergence cognitive partielle rejoint aussi une convergence d'intérêts.

Concernant le raisonnement néo-institutionnaliste, on peut reprendre l'interprétation de Bézes (2005), selon laquelle la NGP se développe par « sédimentation », s'intégrant de manière plus ou moins parcellaire aux logiques d'action des administrations publiques

existantes, sans les remodeler de façon profonde et structurelle. Comme on l'a vu dans la section 1 sur la trajectoire de la GAR, on peut ainsi constater qu'il y a d'abord, tout au long de la trajectoire de cette politique , construction et mise en place d'outils et dispositifs institutionnels divers qui s'empilent. Ainsi ce sont d'abord les « plans stratégiques » ou les « plans de réussite » qui se mettent en place, en lien avec des objectifs locaux et nationaux, alors que préexistent des outils qui organisent la « participation » et la reddition de comptes des établissements ou des CS à la communauté locale ou aux parents (via les « conseils de commissaires » élus des CS et les « conseils d'établissements »). Ensuite, ces deux premières générations d'outils se combinent avec des « conventions » (CP et CGRE) qui organisent plus formellement la reddition de comptes et l'alignement des objectifs des différents paliers du système, en imposant aux échelons inférieurs (CS ou établissements) la définition d'objectifs ou l'approbation d'objectifs à suivre, mais aussi leur justification à partir de données quantifiées. De plus, la reddition de comptes « verticale » peut aller de pair avec des conséquences importantes pour les acteurs des divers niveaux d'actions prévues par la loi ou laissées à la discrétion de la CS[18]. L'empilement d'instruments d'action publique, aux orientations normatives et aux scripts organisationnels différenciés, n'est ainsi pas gage d'une logique d'action unique au niveau des CS et des établissements. Cependant, faute de documentation empirique de ces dernières, il est difficile à ce stade de savoir si l'on assiste à une cohabitation en tension, ou à une dominance d'une logique sur une autre (par exemple, entre la logique « verticale » et « axée sur les objectifs mesurables », et des logiques plus horizontales, en phase avec les demandes sociales locales et orientées par des « projets », des valeurs). Dans ce dernier cas de figure, l'empilement des dispositifs conduirait donc à une forme de changement institutionnel graduel, où les dispositifs les plus anciens (conseil d'établissement, « projet éducatif ») perdent progressivement de l'importance au profit des dispositifs basé sur des indicateurs

18 Ainsi de façon formelle la loi 88 prévoit qu'en l'absence d'amélioration suite à des objectifs non tenus, le ministère pourrait imposer des actions à une CS. Des CS peuvent aussi prendre des mesures à l'égard de directions d'établissements qui ne parviennent pas à orienter leurs équipes vers la réalisation de leurs résultats. Les actualisations effectives de ces latitudes d'actions ne sont pas connues.

chiffrés (Streeck & Thelen, 2005)[19]. En tous les cas, l'empilement et la sédimentation des dispositifs affichent un souci de combiner « recherche d'efficacité » et « recherche de légitimité démocratique auprès des usagers » de l'école publique par des formes du nouveau management du système éducatif, combinaison qui marque l'orientation néo-statiste de la NGP.

Un autre processus institutionnel de dépendance au sentier (Campbell, 2004) peut en outre être mobilisé pour comprendre l'orientation prise par la NGP et la GAR vers cette logique plutôt « néo-statiste » au Québec. Le maintien du palier intermédiaire – les CS – peut être compris à la lumière de ce mécanisme. Les CS se sont certes fortement transformées au cours des dernières décennies (fusion et déconfessionnalisation en 1998), cependant elles demeurent des organes de régulation intermédiaire importants, dont le pouvoir vis-à-vis des établissements s'est vurenforcé dans la dernière décennie (Brassard,2007). Autrement dit, les acteurs qui recommandent leur disparition (Parti d'opposition de tendance néolibérale, fédération de directions d'établissement), n'arrivent pas à leurs fins. Une des interprétations de cet état des choses pourrait être la dépendance au sentier des politiques vis-à-vis de cette structure et de ce qu'elle représente symboliquement. Les gouvernements successifs au cours de la décennie 2000 (PQ et PLQ) préfèrent proposer un modèle « d'alignement » et de mise en cohérence des paliers intermédiaires, plutôt que de les supprimer (voir le récit des gouvernants). L'avantage de cette option pour un gouvernement est d'éviter les obstacles qui s'interposeraient dès lors que l'Etat chercherait à les supprimer ou les remplacer. Ces obstacles sont à la fois d'ordre économique, légal et socio-normatif. Ainsi, « démanteler » ces CS impliquerait un coût économique : les CS prennent en charge des services (de transport scolaire, de gestion de la main-d'œuvre et des bâtiments, de formation et suivi professionnel des personnels) qui ne sont pas tous transférables au niveau de l'établissement. Cela nécessiterait donc la création d'un nouvel organe avec de nouvelles missions, statuts et

19 La suite de la recherche comparative New Age, centrée sur la mise en oeuvre de la GAR au niveau des CS et établissements, permettra de donner des éclairages empiriques à ce sujet. Il s'agira dans la suite de la recherche de dépasser ces limites et d'aborder par « le bas », la combinaison effective des différentes logiques d'accountability évoquées dans les pratiques locales des CS et des établissements.

modes de fonctionnement qui prennent en charge ces fonctions, opération qui n'est pas neutre budgétairement. Sur le plan légal, une telle action pourrait entrainer une contestation sur la base de la protection constitutionnelle accordée aux minorités linguistiques en matière d'éducation, notamment en ce qui a trait à la gestion des écoles. De plus et surtout, la dépendance au sentier est constituée par la forte prégnance normative de la valeur « démocratie scolaire » : s'il est permis de constater avec la majorité des acteurs que cette dernière est « malade » voire en crise, force est de constater que plusieurs acteurs organisés sont prêts à la défendre et ont aussi considéré que les PL liés à la GAR pouvaient améliorer cette démocratie, par les outils de « transparence » qu'ils promouvaient (récit des gouvernants, mais aussi récit syndical). De plus, les CS se présentent encore comme des « gouvernements locaux élus » ; les partis de gouvernement reconnaissent l'importance de la « démocratie scolaire » comme une valeur et un héritage démocratique à maintenir. La « démocratie scolaire » sert donc encore fortement comme ressource de justification dans les débats au sein du FCPE, ce qui sans doute a conforté la minorisation du récit alternatif au profit du récit dominant et justifié la politique effectivement menée. Cependant le maintien des CS ne se fait pas « à l'identique » ; on peut avancer l'hypothèse qu'elles connaissent simultanément une conversion institutionnelle (Streeck & Thelen, 2005). Si elles conservent leur fonction ancienne et officielle de « représentation d'une communauté» (via les élections et la démocratie scolaire), on peut penser que cette fonction est de plus en plus dominée par une fonction croissante de gestionnaire efficace des ressources éducatives (soutien aux établissements), mais aussi de relais et de vecteur des objectifs du ministère central, par son rôle de pivot dans la logique verticale de la GAR, une réorientation qui avait cependant débuté auparavant (Brassard, 2007). On voit donc que la voie néo-statiste trouve sa source dans une histoire longue de recontextualisation des idées transnationales de la NGP, par la médiation de divers institutions et mécanismes de changement graduel des institutions, dont le ressort est au niveau québécois.

On peut – comme troisième clé d'interprétation – avancer l'hypothèse qu' il y a eu dans le FCPE une forme, sinon d'alliance explicite, du moins de consensus partiel, à la fois explicite et silencieux entre les acteurs porteurs du récit des gouvernants et les syndicats,

consensus bâti surtout « contre » le récit alternatif. Autrement dit, outre l'incidence des processus institutionnels relevés plus haut, la voie néo-statiste prise par la GAR dans le secteur éducatif au Québec, serait favorisée par des convergences partielles d'idées et d'intérêts. En effet, l'analyse du jeu de controverses entre acteurs porteurs des différents récits d'action publique en lien avec les PL 124 et 88 souligne qu'il y a un certain nombre de convergences[20] entre le récit syndical et le récit des gouvernants : convergence partielle sur les « problèmes à résoudre » (réussite et démocratie scolaire), sur les moyens et pistes d'action proposées (renforcement du rôle stratégique de l'Etat ; nécessité de maintenir et d'encadrer davantage les CS). Cette convergence cognitive se redouble par des convergences d'intérêt entre syndicats et « gouvernants » (partis de gouvernement et CS) : ainsi, le renforcement des CS (et non celui des établissements) peut d'une part servir les préoccupations syndicales de ne pas émietter les relations sociales, en particulier lors de la négociation de la convention collective (moment fort des relations de travail au Québec) et d'éviter une trop grande dépendance directe des enseignants à l'égard des directions d'établissement. D'autre part, cette évolution peut rencontrer les intérêts des CS, sans que les partis de gouvernement ne la remettent en question, à partir du moment où la reddition de comptes sur les résultats des CS est prévue dans la loi.

Cette convergence partielle d'intérêts et de visions des politiques éducatives ne signifie en aucun cas que la GAR fasse consensus au Québec. Rappelons en effet, que le récit syndical remet fortement en cause les effets potentiels des outils managériaux de la GAR (cibles, reddition de comptes sur les résultats chiffrés) au niveau des établissements dans la mesure où ils sont selon eux une menace pour l'autonomie professionnelle des enseignants mais aussi pour les finalités éducatives que les syndicats défendent : un modèle d'éducation au service des élèves, et porteur d'une égalité des chances et de la réussite du plus grand nombre. Leur désaccord porte aussi sur le manque d'action gouvernemental contre la montée rampante d'une logique de compétition scolaire des écoles, entre secteur privé et

20 Certaines de ces convergences ont été explicitées sur d'autres scènes. Par ex. les syndicats appuyèrent explicitement le maintien des CS quelques mois auparavant dans le cadre du Forum sur la démocratie et la gouvernance des Commissions scolaires (2008).

public notamment, qui met en cause les finalités d'un système public d'éducation et la visée d'égalité des chances.

Nous devons en effet nuancer le diagnostic d'une trajectoire néo-statiste, en précisant que des formes de concurrence et de marché scolaire se sont développées au Québec depuis les années 80, surtout sous l'influence des demandes des classes moyennes face à l'enjeu scolaire (préférant le privé au nom de sa qualité supposée) mais aussi en raison d'une absence de volonté politique publique de véritablement désamorcer la concurrence qui se développe entre secteur privé et public dans la région métropolitaine de Montréal surtout (Lessard & Levasseur, 2007; Maroy & al., 2013). Cette non-politique à l'égard d'une régulation accrue du privé (au financement partiellement public) alimente, sinon une politique « explicite » de concurrence, du moins la montée d'interdépendances compétitives (Delvaux, 2006)[21]. La politique de la GAR dans ce contexte est pensée comme un moyen d'améliorer la qualité et l'attractivité du secteur public face au privé, même si elle se refuse à faire de la « concurrence » et du marché des vecteurs clés d'amélioration des résultats du système. L'*accountability* de marché[22] est donc de fait aussi

21 Les raisons de cette non politique resteraient à élucider : légitimité relative de l'enseignement privé et « dépendance au sentier » des politiques à l'égard du secteur privé, maintenu dans le système depuis la Révolution tranquille, légitimité d'une « dose » de choix et de concurrence aux yeux des parents, intérêts électoraux des partis face aux classes moyennes.

22 « *accountability can be defined as a condition in which individual role holders are liable to review and the application of sanctions if their actions fail to satisfy those with whom they are in an accountability relationship* » (Kogan, 1988, p. 25). Les régimes d'*accountability* peuvent dès lors être distingués selon l'objet de la reddition de compte (intrants, moyens, procédures, résultats) et selon l'acteur à qui une école ou un professionnel doit rendre des comptes (clients ou marché ; élus d'une communauté locale ; directions d'écoles; hiérarchie administrative locale ou centrale ; politiciens ; collègues professionnels). Une *accountability* de marché est basée sur une reddition de comptes aux clients ; une *accountability* communautaire à des élus d'une communauté locale ; une *accountability* bureaucratique porte sur les moyens et procédures vis-à-vis de la hiérarchie administrative ; une *accountability* professionnelle se fait vers les pairs, alors que *l'accountability* «managériale » ou « néo-managériale » porte sur la performance réalisée et est faite aux directions et à la hiérarchie. Ces logiques peuvent évidemment se combiner. Pour une typologie des "logiques d'*accountability*", voir Ranson, 2003 ; Maroy & Voisin, 2013; et l'introduction de ce dossier.

présente pour les établissements scolaires de certaines régions métropolitaines. Mais la GAR et l'*accountability* « néo-managériale », paradoxalement, ne s'appliquent pas au secteur privé.

Conclusion

Le processus de changement des modes d'administration de l'éducation au Québec, ne s'accomplit pas seulement par l'importation directe de modèles transnationaux (comme la NGP). Le changement opère aussi par la médiation de plusieurs sources internes de changement et de non changement institutionnel.

Le renforcement de l'Etat et de sa quête d'efficacité (et non d'une logique de régulation par le marché et l'autonomie des établissements) s'inscrit d'abord dans l'histoire longue des institutions québécoises sur un double plan : d'une part, il est en connivence avec la valorisation d'une « vraie politique » éducative de l'Etat québécois, qui soit au service de « l'accessibilité » et de la « réussite de tous » ; d'autre part, il compose avec un souci ancien de « démocratie scolaire ». L'inertie de ces arrangements institutionnels explique ainsi à la fois la forte accentuation de la place de l'Etat, mais aussi les logiques d'empilement de dispositifs et outils de régulation de générations et philosophies diverses qui co-existent dans le système québécois. La trajectoire néo-statiste des réformes administratives de l'éducation au Québec dérive ensuite des controverses cognitives et des convergences et opposition d'intérêts dans la construction récente des PL 124 et 88.

La trajectoire effective de la GAR a dès lors conforté un renforcement de l'Etat dans l'orientation et la régulation du secteur public d'éducation ; elle a consacré une perspective « néo-managériale» axée sur les résultats, affirmant de plus les CS dans un rôle « intermédiaire » de mobilisation des acteurs locaux au service des priorités et objectifs (mesurables) des gouvernements. Ainsi, on assiste à une recontextualisation de la NGP dans une logique néo-statiste plus que néo-libérale, en même temps qu'un renforcement de la centralisation et de la régulation bureaucratique classique. Cependant, dans le même temps, cette politique a préservé certains arrangements institutionnels plus ouvertement orientés vers la préservation d'une reddition de comptes locale dans le cadre d'une démocratie scolaire à

l'échelle des CS et des établissements. Elle a aussi laissé perdurer le secteur privé et des possibilités de choix des parents à son égard.

En ce sens, on voit combien la logique d'*accountability* « néo-managériale » de la GAR s'est combinée à une *accountability* bureaucratique et communautaire. Par contre, le souci syndical de maintenir l'autonomie professionnelle et une forme d'*accountability* à la fois « professionnelle et communautaire» a été sérieusement mis à mal. Le récit syndical a pu contribuer à contenir le « récit alternatif » porteur d'une *accountability* de marché sans pour autant éviter la mise en place des outils de la « gestion axée sur les résultats », qui menace selon eux l'autonomie professionnelle de leurs mandants et une reddition de comptes entre « professionnels » qu'il cherche à préserver. Les formes de l'*accountability* au Québec sont dès lors fortement composites et en tension.

Références bibliographiques

Ball, S. J. (1994). What is policy ? Texts, trajectories and toolboxes. Dans S. J. Ball (dir.), *Education Reform. A critical and post-structural approach* (p. 14-27). Buckingham: Open Université Press.

Barroso, J. (2000). Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. *Revue française de pédagogie, 130*, 57-71.

Bézes, P. (2005). Le renouveau du contrôle des bureaucraties. *Informations sociales, 126*(6), 26-37.

Brassard, A. (2007). *La question de la décentralisation en faveur de l'établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire (1979-2006).* Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement.

Brassard, A. (2009). Le projet de loi 88 : ses implications sur l'autonomie de l'établissement et sur les relations entre les échelons du système. *Le Point en administration de l'éducation, 11*(3), 11-14.

Campbell, J. L. (2004). *Institutional Change and Globalization*. Princeton (NJ): Princeton University Press.

CEQ. (1991). *Réussir l'école, réussir à l'école*. Québec: CEQ.

Clark, D. (2002). Neoliberalism and public service reform: Canada in comparative perspective. *Canadian Journal of Political Science/Revue canadienne de science politique, 35*(04), 771-793.

Corbo, C. (2002). *L'éducation pour tous : une anthologie du Rapport Parent*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Delvaux, B. (2006). Compétition entre écoles et ségrégation des élèves dans six espaces locaux européens. *Revue française de pédagogie*, 2006(156), pp.63-73.

Dembélé, M. , Goulet, S., Lapointe, P., & Deniger, M.-A. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. In C. Maroy (Dir.), *L'école à l'épreuve de la performance : Les politiques de régulation par les résultats : trajectoires nationales, usages locaux*. Bruxelles: DeBoeck.

Deniger, M.-A. (2012). Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés: regard historique et bilan critique. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation,* (178), 67-84.

Fouilleux, È. (2000). Entre production et institutionnalisation des idées. La réforme de la Politique agricole commune. *Revue française de science politique, 50*(2), 277-306.

Gouvernement du Québec. (1992). *Chacun ses devoirs, plan d'action sur la réussite éducative*, Québec : ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec. (2002). *Modernisation de la gestion publique : guide sur la gestion axée sur les résultats*, Québec : Secrétariat du Conseil du Trésor.

Hood, C. (1991). A Public Management for All Seasons? *Public Administration, 69*, 3-19.

Hood, Christopher. (1995). Contemporary public management: a new global paradigm? *Public policy and administration, 10*(2), 104-117.

Kogan, M. (1988). *Education Accountability. An analytic Overview* (second ed.). London: Hutchinson.

Lessard, C., Henripin, M., Larochelle, M., Cournoyer, É., & Carpentier, A. (2007). *Inventaire des politiques d'éducation au Québec portant sur l'enseignement primaire et secondaire de 1990 à 2006 : analyse et impacts des politiques scolaires canadiennes sur le personnel scolaire (Projet 2)*. Montréal: Chaire de recherche du Canada sur les métiers de l'éducation Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal.

Lessard, Claude. (2006). La « gouvernance » de l'éducation au Canada : tendances et significations. *Education et sociétés, 18*(2), 181-200.

Lessard, C. & Meirieu, P. (2004). *L'obligation de résultats en éducation*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Lessard, C., & Levasseur, L. (2007). L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation généraliste transformée ? *McGill Journal of Education*, 42, 337-353.

Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe* (1re éd.). Paris: Presses universitaires de France.

Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et Sociétés, XL*(1), 31-55.

Maroy, C., Mathou, C., Vaillancourt, S., & Voisin, A. (2013). "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. Montréal: Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives, Université de Montréal en ligne http://www.crcpe.umontreal.ca/documents/RapportNew-AGE_Axe1_FIN.pdf

Maroy, C., & Voisin, A. (2013). Les transformations récentes des politiques d'accountability en éducation : enjeux et incidences des outils d'action publique. *Educação & Sociedade, 34*(124), 881-901.

Proulx, J.-P. (2007). La genèse des États généraux sur l'éducation. In G Gosselin & C. Lessard (Dir.), *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne : témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*. Sainte-Foy:Presses de l'Université Laval.

Radaelli, C. (2000). "Logiques de pouvoir et récits dans les politiques publiques de l'Union européenne." *Revue française de Sciences politiques*, 50(2): 255-276.

Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance. *Journal of Education Policy,* 18(9), 459-80.

Rocher, G. (2004). Un bilan du Rapport Parent: vers la démocratisation. *Bulletin d'Histoire politique, 12*(2), 117-128.

Scott, W. R. (1995). *Institutions and Organizations*. London: SAGE Publications.

Streeck, W., & Thelen, K. (2005). *Beyond continuity : institutional change in advanced political economies*. Oxford: Oxford University Press.