ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

LA GOUVERNANCE RÉGIONALE DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC, ENTRE COLLABORATION ET INERTIE - LES TABLES RÉGIONALES D'ÉDUCATION INTERORDRES

THÈSE DE DOCTORAT PRÉSENTÉE
À L'ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE
DANS LE CADRE DU PROGRAMME DE DOCTORAT
EN ADMINISTRATION PUBLIQUE
POUR L'OBTENTION DU GRADE DE *PHILOSOPHIAE DOCTOR* (PH.D)

PAR
CAROLE LANOVILLE

DÉCEMBRE 2017

© Carole Lanoville, 2018

La thèse intitulée

La gouvernance régionale de l'éducation au Québec, entre collaboration et inertie – les tables régionales d'éducation interordres

Présentée par

Carole Lanoville

Est évaluée par les membres du jury de thèse suivants :

Isabelle Bourgeois, professeure, ÉNAP

Gérard Divay, directeur de thèse, professeur ÉNAP

Lucie Héon, professeure, Université Laval et évaluatrice externe

Martin Robitaille, professeur, UQO et évaluateur externe

Nassera Touati, professeure et présidente du jury, ÉNAP

REMERCIEMENTS

Lorsque j'ai débuté mon programme court de 3e cycle en administration publique en 2009, j'occupais des fonctions de hors-cadre dans un cégep. Mon objectif d'alors était de profiter de ces moments d'étude pour me ressourcer professionnellement puisque mes responsabilités professionnelles m'entrainaient dans un tourbillon infini de prises de décision où le temps de réflexion se faisait rare. J'étais bien loin de me douter que les aléas de la vie m'amèneraient quelques années plus tard à entreprendre une carrière universitaire et à poursuivre au doctorat.

Je veux manifester ma reconnaissance à Richard, mon conjoint des 25 dernières années, qui a toujours soutenu mes choix. Merci de m'avoir accompagnée, écoutée et d'avoir su dédramatiser au moment opportun.

J'adresse un grand merci à mon fils, Philippe, qui, malgré le passage de l'adolescence à l'âge adulte, a cru en moi et en mes capacités, plus que moi-même.

Je tiens, bien sûr, à souligner la qualité de l'accompagnement de mon directeur de thèse, Gérard Divay. Totalement disponible, il a su répondre à mes interrogations et me guider dans les différentes avenues possibles. Merci à Isabelle Bourgeois pour ses judicieux conseils sur ma méthodologie et aux autres membres du jury pour leur lecture attentive et la qualité de leurs commentaires.

Certaines discussions informelles portent souvent leur fruit. Merci à ma collègue Sophie Grossmann, professeure à l'UQAM, pour cet échange impromptu sur l'épistémologie. D'autres échanges plus soutenus permettent de garder le cap, de se rappeler que nous ne sommes pas seules et de garder notre sens de l'humour. Ceux-là, je les dois à ma collègue doctorante, Marie-Thérèse Dugas. Je tiens également à souligner le soutien de Didier Dupont dans l'analyse des données et la maitrise du logiciel NVIVO et de Maya Prpic pour avoir su trouver les bons mots.

Je veux remercier mon employeur, l'Université du Québec à Montréal, qui a su créer les conditions optimales pour me permettre de terminer cet ambitieux projet tout en poursuivant ma carrière universitaire.

Enfin, ma gratitude va aux 22 participants sans qui cette thèse n'aurait pas été possible. Je vous remercie de la confiance que vous m'avez accordée et de la transparence dont vous avez fait preuve lors des entrevues. Je vous suis également reconnaissante de l'intérêt que vous avez porté à ma recherche et du temps que vous y avez consacré, sachant que vous occupez toutes et tous une fonction très exigeante.

RÉSUMÉ

La demande du ministère de l'Éducation, en 2006, d'étendre à l'ensemble du territoire québécois le modèle des Tables régionales d'éducation interordres visait à « positionner l'éducation comme acteur-clé du développement régional » (Lettre, ministre Fournier, 2006). Dans un contexte où l'action publique est par nature complexe et empreinte d'incertitude, il s'avère pertinent de mieux comprendre comment les acteurs ont conçu leur gouvernance régionale de l'éducation, afin de permettre notamment un rapprochement entre la formation professionnelle au secondaire et la formation technique au collégial et d'accroître la réussite éducative des jeunes.

Les trois dimensions d'analyse de la gouvernance collaborative – management, conditions et gouvernance, et le croisement des cadres d'analyse de la théorie de l'avantage collaboratif et des « trois I », Idées, Intérêts, Institutions, mettent en lumière l'importance de la dimension cognitive dans l'étude de la gouvernance collaborative. Plus précisément, notre thèse montre que celle-ci repose sur deux pôles interdépendants dont l'un est exogène et l'autre endogène. Le premier pôle – celui des conditions – révèle que la configuration des milieux a des incidences sur le modèle de gouvernance en place. À cet égard, l'analyse de la gouvernance collaborative régionale révèle que la logique territoriale supplante la logique sectorielle dans la construction d'un référentiel commun pour deux des trois tables étudiées. Ce référentiel s'établit à partir de l'histoire commune des acteurs régionaux et de la perception que leurs actions jouent un rôle majeur dans le développement socio-économique régional. Cette appartenance régionale se développe dans un territoire vécu et signifiant.

Le deuxième pôle – de nature endogène – suggère que les dispositifs de gestion en place appuient et renforcent l'intensité des relations entre acteurs, favorisant ainsi le maintien et la pérennité de la gouvernance collaborative. Malgré la présence d'un référentiel commun régional et le désir de faire reconnaitre l'apport de l'éducation au développement socio-

économique de la région, les tables régionales d'éducation interordres vivent des tensions et des conflits, principalement entre acteurs éducatifs et politiques. La présence et l'efficacité des dispositifs de gestion adaptables selon les contextes évolutifs des instances, notamment la présence de mécanismes de gestion des risques et d'autonomisation face à l'État, favorisent la collaboration.

Mots-clés : gouvernance collaborative, théorie de l'avantage collaboratif, « trois I », référentiel commun régional, tables régionales d'éducation interordres.

ABSTRACT

The Quebec Ministry of Education's request in 2006 to extend the model of *tables régionales d'éducation interordres* (regional inter-level educational councils) to the entire province was aimed at "positioning education as a key factor of regional development" (letter, Minister Fournier, 2006). Given that public policy is inherently complex and uncertain, understanding better how the parties involved saw their regional educational governance is useful for aligning vocational training at the high school and college levels more closely and increasing students' academic success.

The three variables for analyzing collaborative governance—conditions, management, and governance—and the overlapping with the analytical frameworks of the theory of collaborative advantage and the *trois "I"* (ideas, interests, and institutions) highlight the importance of the cognitive dimension in the study of collaborative governance. Specifically, this thesis demonstrates that collaborative governance hinges on two interdependent parts: one exogenous and the other endogenous. The exogenous aspect—the conditions—shows that the manner in which environments are set up impacts the governance model in place. In this respect, the analysis of regional collaborative governance shows that at two of the three councils that were studied, the rationale of the region supersedes that of the sector when it comes to building a shared frame of reference. This frame of reference arises from the shared experiences of the regional actors and their perception that their actions play a major role in the socio-economic development of the region. This sense of regional affiliation forms within a lived and meaningful space.

The second, endogenous aspect, suggests that the management tools in place support and reinforce the strength of the relationships between the actors, thereby fostering support for and the sustainability of collaborative governance. Despite a shared regional frame of reference and the desire to have education's important role in the socio-economic development of the region recognized, the *tables régionales d'éducation interordres* experience tension and conflict, primarily between academic and political actors.

Collaboration is promoted through the existence and effectiveness of management tools that can be adapted according to the stakeholders' changing contexts, particularly risk management mechanisms and empowerment mechanisms in relation to the government.

Keywords: collaborative governance, theory of collaborative advantage, "trois I" framework, shared regional frame of reference, *tables régionales d'éducation interordres*.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX **15**

LISTE DES FIGURES **17**

LISTE DES ANNEXES **18**

LISTE DES ABRÉVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES **19**

INTRODUCTION **20**

CHAPITRE 1 – LA PROBLÉMATIQUE ET LA QUESTION DE RECHERCHE ... **27**
1.1 Évolution de la formation professionnelle et technique au Québec 27
1.2 La réforme de l'éducation au Québec : *Prendre le virage du succès* 32
1.3 La régionalisation de l'éducation 33
1.3.1 Les réactions des principaux acteurs 37
1.4 Les tables régionales d'éducation interordres 38
1.4.1 Le financement des tables régionales d'éducation interordres 40
1.4.2 La composition, le fonctionnement et l'état d'avancement des travaux des différents chantiers 41
1.5 La gouvernance – un enjeu pour les divers partenaires 42
1.6 Le problème de recherche : des politiques publiques à l'action publique 47

CHAPITRE 2 – LE CADRE DE RÉFÉRENCE **51**
2.1 Les assises conceptuelles : polysémie des concepts et pluralité des approches 51
2.1.1 Les concepts : la concertation, la coopération, la coordination, le partenariat et la collaboration 54
2.1.1.1 La concertation 54
2.1.1.2 La coopération 56
2.1.1.3 La coordination 57
2.1.1.4 Le partenariat 58
2.1.1.5 La collaboration 60
2.1.2 Logiques sectorielles et logiques territoriales 62
2.1.2.1 Le palier régional, un enjeu en soi pour le secteur éducatif 64
2.2 Les cadres théoriques 66
2.2.1 L'approche des réseaux 66
2.2.2 L'approche de la gouvernance 70
2.2.2.1 *Collaborative Public Management* ou management public collaboratif 75
2.2.2.2.1 La collaboration comme mode de gestion 76
2.2.2.2.2 La gestion de la collaboration 79
2.2.2.2.3 La gouvernance collaborative 82

2.2.3 Questions spécifiques de recherche 88
2.3 Cadres d'analyse 89
2.3.1 La théorie de l'avantage collaboratif : buts, confiance, diversité, leadership 90
2.3.1.1 Les buts et ses éléments constitutifs 92
2.3.1.2 La confiance et ses éléments constitutifs 93
2.3.1.3 La diversité et ses éléments constitutifs 95
2.3.1.4 Le leadership et son élément constitutif 96
2.3.2 De l'institutionnalisme aux « trois I » 97
2.3.2.1 L'institutionnalisme 98
2.3.2.2 Le néo-institutionnalisme 99
2.3.2.3 Les « trois I » 101
2.3.3. Combinaison de la théorie de l'avantage collaboratif et les « trois I » 102

CHAPITRE 3 – LA DÉMARCHE DE RECHERCHE 106
3.1 La posture épistémologique 106
3.2 La méthodologie 108
3.3 La méthode de recherche : l'étude de cas multiple 109
3.3.1 Les critères pour la sélection des cas 112
3.3.2 Entrevue semi-dirigée 115
3.4 Les outils de collecte de données 119
3.4.1 Le déroulement des entrevues et le choix des participants 121
3.4.2 La saturation théorique 122
3.5 Le traitement des données et le codage 123
3.6 Les critères de rigueur de la recherche qualitative 127
3.6.1 La crédibilité\triangulation 128
3.6.1.1 La triangulation des données 128
3.6.1.2 La triangulation théorique 129
3.6.1.3 La triangulation méthodologique 129
3.6.1.4 La triangulation indéfinie 131
3.6.2 La transférabilité 132
3.6.3 La fiabilité 132
3.6.4 La confirmation 133
3.7 Les considérations éthiques 135

CHAPITRE 4 – L'ANALYSE ET LE TRAITEMENT DES DONNÉES D'ENTRETIENS INTRACAS 137
4.1 La Montérégie – étude de cas 1 137
4.1.1 La table d'éducation interordres de la Montérégie (TEIOM) 138
4.1.2 La composition, la structure et le fonctionnement 139
4.1.3 Le financement 141
4.1.4 Les réalisations 142
4.1.5 Les notes liminaires 143
4.2 L'analyse des résultats : premier palier de traitement selon les rubriques 144
4.2.1 Les questions générales 144
4.2.2 Le management 145

4.2.3 Les conditions 148
4.2.4 La gouvernance 152
4.3 L'analyse des résultats : deuxième palier de traitement selon les thèmes de la théorie de l'avantage collaboratif 156
4.3.1 Les buts et ses éléments constitutifs 156
4.3.2 La confiance et ses éléments constitutifs 159
4.3.3 La diversité et ses éléments constitutifs 162
4.3.4 Le leadership et son élément constitutif 164
4.4 L'analyse des résultats : troisième palier de traitement selon les « trois I » 165
4.4.1 Idées 165
4.4.2 Intérêts 166
4.4.3 Institutions 168
4.5 Lanaudière : étude de cas 2 173
4.5.1 La table Éducation Lanaudière 174
4.5.2 La composition, la structure et le fonctionnement 175
4.5.3 Le financement 176
4.5.4 Les réalisations 177
4.5.5 Les notes liminaires 178
4.6 L'analyse des résultats : premier palier de traitement selon les rubriques 178
4.6.1 Les questions générales 178
4.6.2 Le management 179
4.6.3 Les conditions 182
4.6.4 La gouvernance 184
4.7 L'analyse des résultats : deuxième palier de traitement selon les thèmes de la théorie de l'avantage collaboratif 188
4.7.1 Les buts et ses éléments constitutifs 188
4.7.2 La confiance et ses éléments constitutifs 191
4.7.3 La diversité et ses éléments constitutifs 195
4.7.4 Le leadership et son élément constitutif 197
4.8 L'analyse des résultats : troisième palier de traitement selon les « trois I » 198
4.8.1 Idées 198
4.8.2 Intérêts 200
4.8.3 Institutions 202
4.9 L'Outaouais : Étude de cas 3 206
4.9.1 La Table Éducation Outaouais, étude de cas 3 207
4.9.2 La composition, la structure et le fonctionnement 208
4.9.3 Le financement 210
4.9.4 Les réalisations 211
4.9.5 Les notes liminaires 211
4.10 L'analyse des résultats selon le premier palier de traitement : les rubriques 212
4.10.1 Les questions générales 212
4.10.2 Le management 214
4.10.3 Les conditions 216
4.10.4 La gouvernance 219

4.11 L'analyse des résultats selon le deuxième palier de traitement : la théorie de l'avantage collaboratif 223
4.11.1 Les buts et ses éléments constitutifs 223
4.11.2 La confiance et ses éléments constitutifs 226
4.11.3 La diversité et ses éléments constitutifs 230
4.11.4 Le leadership et son élément constitutif 234
4.12 L'analyse des résultats selon le troisième palier de traitement : les « trois I » 236
4.12.1 Idées 236
4.12.2 Intérêts 237
4.12.3 Institutions 239

CHAPITRE 5 – L'ANALYSE INTER SITES EN FONCTION DES PALIERS DE TRAITEMENTS, SELON LES TYPES D'ACTEURS 251
5.1 Les types d'acteurs et les rubriques 252
5.1.1 Les type d'acteurs et les questions générales 252
5.1.1.1 Les répondants des commissions scolaires 252
5.1.1.2 Les répondants des cégeps 252
5.1.1.3 Les répondants externes 253
5.1.1.4 Les répondants assumant la présidence 253
5.1.2 Les types d'acteurs et le management 254
5.1.2.1 Les répondants des commissions scolaires 254
5.1.2.2 Les répondants des cégeps 254
5.1.2.3 Les répondants externes 255
5.1.2.4 Les répondants de la présidence 255
5.1.3 Les types d'acteurs et les conditions 256
5.1.3.1 Les répondants des commissions scolaires 256
5.1.3.2 Les répondants des cégeps 256
5.1.3.3 Les répondants externes 257
5.1.3.4 Les répondants de la présidence 257
5.1.4 Les types d'acteurs et la gouvernance 258
5.1.4.1 Les répondants des commissions scolaires 259
5.1.4.2 Les répondants des cégeps 259
5.1.4.3 Les répondants externes 259
5.2 Les types d'acteurs et la théorie de l'avantage collaboratif 260
5.2.1 Les types d'acteurs et les buts 261
5.2.1.1 Les répondants des commissions scolaires 261
5.2.1.2 Les répondants des cégeps 261
5.2.1.3 Les répondants externes 261
5.2.2 Les types d'acteurs et la confiance 261
5.2.2.1 Les répondants des commissions scolaires 262
5.2.2.2 Les répondants des cégeps 262
5.2.2.3 Les répondants externes 262
5.2.3 Les types d'acteurs et la diversité 263
5.2.3.1 Les répondants des commissions scolaires 263
5.2.3.2 Les répondants des cégeps 263

5.2.3.3 Les répondants externes 264
5.2.4 Les types d'acteurs et le leadership 264
5.2.4.1 Les répondants des commissions scolaires 264
5.2.4.2 Les répondants des cégeps 264
5.2.4.3 Les répondants externes 265
5.3 Les types d'acteurs et les « trois I » 266
5.3.1 Les types d'acteurs et les Idées 266
5.3.1.1 Les répondants des commissions scolaires 266
5.3.1.2 Les répondants des cégeps 266
5.3.1.3 Les répondants externes 267
5.3.2 Les types d'acteurs et les *Intérêts* 267
5.3.2.1 Les répondants des commissions scolaires 267
5.3.2.2 Les répondants des cégeps 267
5.3.2.3 Les répondants externes 268
5.3.3 Les types d'acteurs et les *Institutions* 268
5.3.3.1 Les répondants des commissions scolaires 268
5.3.3.2 Les répondants des cégeps 268
5.3.3.3 Les répondants externes 269

CHAPITRE 6 – L'INTERPRÉTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS 274
6.1 Les propositions pour les dispositifs de gestion 275
6.1.1 Des dispositifs de gestion souples et adaptatifs favorisent la gouvernance collaborative. 275
6.1.2 La mise en place de mécanismes d'autonomisation face au ministère de l'Éducation favorise la pérennité de la table. 280
6.1.3 La mise en place de mécanismes de gestion des risques efficaces et consensuels favorise la collaboration. 284
6.2 Les propositions sur les conditions 287
6.2.1 Le développement d'un référentiel commun régional est un facteur décisif dans l'établissement et le maintien d'une gouvernance collaborative. 288
6.2.2 La présence active de réseaux d'acteurs sous-sectoriels contribue à la défense des intérêts organisationnels et affaiblit la collaboration. 292
6.2.3 L'interface politico-administrative est la principale source de tensions. 296
6.2.4 La présence de qualités inhérentes à un mode de gestion collaboratif issues de l'expérience antérieure des membres dans ce type d'instance renforce la dynamique collaborative et favorise la pérennité de la table. 300
6.3 Les propositions sur la gouvernance 307
6.3.1 Il existe un avantage collaboratif perçu indépendamment du modèle de gouvernance en place, mais qui, à lui seul, est insuffisant pour assurer la pérennité de l'instance. 308
6.3.2 Les modèles de gouvernance collaborative de la TEO et d'Éducation Lanaudière s'appuient sur l'articulation de dispositifs de gestion adaptatifs à un référentiel commun régional en contribuant à l'optimisation de l'action en réseau. 311

CHAPITRE 7 – LA CONCLUSION 317
7.1 Les défis à relever 319
7.2 Les résultats de la recherche 320
7.2.1 Les contributions de la recherche 324
7.2.2 Les limites de la recherche 326
7.3 Les futures pistes de recherche 328

BIBLIOGRAPHIE 329

ANNEXES 349

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Présentation des différentes définitions de la gouvernance selon les approches théoriques 86

Tableau 2.2 : Présentation des thèmes de la théorie de l'avantage collaboratif et leurs éléments constitutifs 92

Tableau 2.3 : Catégories des « trois I » et leurs unités de sens 102

Tableau 2.4 : Matrice détaillée des éléments constitutifs des thèmes de la théorie de l'avantage collaboratif, selon les « trois I» 104

Tableau 2.5 : Matrice synthétique des thématiques de la théorie de l'avantage collaboratif et les « trois I » 104

Tableau 3.1 : Critères pour le choix des cas 113

Tableau 3.2 : Nombre de participants selon leur fonction et le type d'organisation 117

Tableau 3.3 Résumé du devis de recherche 118

Tableau 3.4 : Présentation des rubriques du schéma d'entrevue, selon guide d'entretien acteurs FPT et externes 124

Tableau 3.5 Période couverte par la collecte des données par table régionale d'éducation interordres 130

Tableau 3.6 Synthèse des rétroactions des participants, selon les Tables 135

Tableau 4.1 Grille des résultats de la TEIOM selon les paliers de traitement 171

Tableau 4.2 Grille des résultats de la Table Éducation Lanaudière selon les paliers de traitement 204

Tableau 4.3 Grille des résultats de la Table Éducation Outaouais selon les paliers de traitement 244

Tableau 4.4 Tableau synthèse de l'analyse des résultats selon les 3 paliers de traitement, par table 247

Tableau 5.1 Matrice de l'analyse inter-sites des types d'acteurs, selon les trois paliers de traitement 270

Tableau 6.1 Forces personnelles jugées utiles pour la collaboration, par TREI..... 303

Tableau 6.2 Forces personnelles jugées utiles pour la collaboration, selon le type d'acteurs 304

Tableau 6.3 Synthèse des propositions selon les questions spécifiques et les TREI..... 316

LISTE DES FIGURES

Figure 3.1 Schéma des étapes de traitement des données d'entretiens (Phase 1)..... 126

Figure 3.2 Schéma des étapes d'analyse et interprétation des données selon les critères de rigueur de la recherche qualitative\interprétative (Phase2)..... 127

Figure 3.3 Schéma des triangulations..... 132

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE A 350

ANNEXE B 351

ANNEXE C 359

ANNEXE D 370

ANNEXE E 376

ANNEXE F 377

ANNEXE G 383

ANNEXE H 384

ANNEXE I 385

LISTE DES ABRÉVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES

ACESO	Alliance pour la cause de l'enseignement supérieur
AEC	Attestation d'études collégiales
AEP	Attestation d'études professionnelles
CAPS	Comité d'amélioration de la persévérance scolaire
CCRFPT	Comité de coordination régionale de la formation professionnelle et technique
CDIE	Comité de direction d'éducation interordres
CRCD	Conseil régional de concertation et de développement
CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CMM	Communauté métropolitaine de Montréal
CNPEPT	Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques
COSPA	Comité de suivi du plan d'aménagement de la formation professionnelle et technique
CRD	Conseil régional de développement
CRE	Conférence régionale des élus
CPMT	Conseil des partenaires du marché du travail
CS	Commissions scolaires
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles
FLAC	Fondation Lucie et André Chagnon
FPT	Formation professionnelle et technique
IRC	Instance régionale de concertation
LIP	Loi sur l'instruction publique
MDEIE	Ministère du développement économique, de l'Innovation et de l'exportation
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MRC	Municipalité régionale de comté
RCRM	Regroupement des collèges de la région de la Montérégie
RCSM	Regroupement des commissions scolaires de la Montérégie
RREC	Règlement sur le régime des études collégiales
SQDM	Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre
TEIOM	Table d'éducation interordres de la Montérégie
TEO	Table Éducation Outaouais
TREAQFP	Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec
TREI	Tables régionales d'éducation interordres
UQO	Université du Québec en Outaouais

INTRODUCTION

Pendant plus d'une vingtaine d'années, j'ai occupé diverses fonctions au sein du réseau collégial. D'abord enseignante pendant 12 ans, j'ai œuvré dans quatre cégeps à de nombreux postes de direction adjointe au sein de la direction des études, avant d'occuper le poste de directrice des études. C'est à titre d'adjointe à la direction générale en 2007, que je participe au comité de concertation régionale de la formation professionnelle et technique de la Table d'éducation interordres de la Montérégie. Peu familière avec cette instance régionale nouvellement créée, je constate que les responsabilités qui lui sont confiées exigent une ouverture et une collégialité entre établissements secondaires et collégiaux peu conformes aux façons de faire habituelles. La composition de ce comité me laisse perplexe et les enjeux demeurent vaguement esquissés. Plus tard, je renouvelle l'expérience dans une autre région où je remarque que l'avancement des dossiers semble reposer davantage sur les affinités personnelles des membres. Mais, ce n'est qu'à titre de directrice des études que je prends la mesure véritable des décisions prises au sein de la table régionale d'éducation interordres, concernant notamment les demandes d'autorisation d'offre des programmes d'études de mon établissement. C'est à partir de ces observations, issues de ma pratique professionnelle, que je me suis intéressée à mieux comprendre les attributs des tables régionales d'éducation interordres. Ayant été praticienne et maintenant chercheure, il m'importe de laisser la parole aux protagonistes afin d'enrichir la recherche de l'action publique en confrontant les deux postures.

De prime abord, il semble exister une double logique – sectorielle et intersectorielle – qui se déploie au travers des contraintes institutionnelles et des intérêts divergents et concurrentiels des différentes parties prenantes qui siègent au sein de ces instances régionales, soit les dirigeants des commissions scolaires et des cégeps, les acteurs issus du secteur public et de la société civile, et les élus, notamment les présidences de commissions scolaires.

Le secteur, sous l'angle de l'action publique, est « constitué d'un ensemble de problèmes associés de manière plus ou moins institutionnalisée à certaines populations » (Muller, dans Boussaguet, Jacquot et Ravinet, 2014, p. 593). Il se compose de trois éléments, un ensemble d'acteurs ayant des intérêts spécifiques, une division du travail administratif semblable et une vision commune des problèmes et des solutions (Muller, dans Boussaguet et *al.*, 2014). Le secteur de l'éducation, représenté dans notre étude par la formation professionnelle au secondaire et la formation technique au collégial, correspond en partie à cette définition.

De manière générale, l'intersectorialité se définirait comme l'action et l'interaction entre secteurs, mais la littérature présente un découpage plus riche et nuancé selon lequel l'intersectorialité peut référer aux relations entre l'État, le marché ou le tiers secteur ou société civile – secteur-ordres –, ou bien aux relations entre secteurs de l'action publique – secteurs champs (Divay, Belley et Prémont, 2013). Dans cette étude, l'intersectorialité des tables régionales d'éducation interordres s'insère dans la perspective du secteur-champs, compte tenu de l'absence de représentants du marché. Nous considérons les représentants de l'emploi, du travail ou de l'économie en tant que secteurs de l'action publique, puisqu'il n'y a pas de représentants d'entreprises. La présence d'acteurs du tiers secteur ou d'élus varie selon les régions et peut être ponctuelle ou limitée à certains dossiers. C'est pourquoi la diversité des configurations d'acteurs et la variété des mandats nous amènent à sortir du cadre intersectoriel, afin de mieux saisir la complexité de la dynamique des tables.

La théorie des réseaux permet de cerner la composition et le fonctionnement des divers arrangements des acteurs des tables régionales d'éducation interordres. Les croyances, les idées et l'interaction entre les parties prenantes servent à saisir le caractère dynamique des instances.

L'approche de la gouvernance et ses deux principaux courants, le management public collaboratif et la gouvernance collaborative, aident à mieux comprendre les modes de gestion en place ainsi que le rôle spécifique des instances régionales d'éducation interordres dans l'action publique.

Ce projet doctoral vise à comprendre comment s'est construit le modèle de gouvernance mis en place par trois tables régionales d'éducation interordres[1], soit la Table d'éducation interordres de la Montérégie, la Table Éducation Lanaudière et la Table Éducation Outaouais. Notre but est de mettre en lumière les conditions d'émergence ou non de la gouvernance collaborative dans une perspective d'avantage collaboratif; de montrer comment les principaux acteurs perçoivent leur gestion de l'instance et comment le modèle de gouvernance de leur table a évolué au fil des ans afin de remplir son mandat dans la formulation des politiques publiques. Les caractéristiques régionales sont prises en compte afin de dresser un portrait des enjeux spécifiques à chaque instance. Il semble pertinent de mieux comprendre comment l'action en réseau participe à l'appropriation et la mise en œuvre des politiques publiques et à la prestation de services, et ce, à partir de la réalité perçue des acteurs impliqués.

Cette recherche innove sous plusieurs aspects. D'abord, force est de constater que la littérature sur les tables régionales d'éducation interordres est restreinte. Afin de combler cette lacune, notre recherche doctorale se penchera sur trois de ces instances depuis leurs débuts, il y a près d'une vingtaine d'années. Ensuite, la gouvernance territoriale du système éducatif au Québec a surtout fait l'objet d'analyses verticales (Robitaille et Régimbald, 2008). Les recherches sur les relations entre les commissions scolaires et l'État québécois sont nombreuses. La plupart considèrent les commissions scolaires comme des instances éducatives locales centrales et non comme des acteurs parmi d'autres au sein d'une instance régionale, contrairement à notre recherche. De plus, bien que les cégeps existent depuis 1967, la recherche sur ces établissements d'enseignement est peu étayée. Hamel et Gourdes-Vachon (dans Héon, Savard et Hamel (dir.), 2008) ont rédigé un répertoire bibliographique thématique des écrits sur le collégial à partir des bases de données Ariane et Repère. 174 publications sont recensées dans Ariane et 39 dans Repère sur le cégep

[1] Le terme interordres est utilisé pour souligner la présence des différents ordres d'enseignement, soit l'ordre primaire, l'ordre secondaire et l'enseignement supérieur, constitué de l'ordre collégial et de l'ordre universitaire.

comme institution d'enseignement et établissement scolaire.[2] Ajoutons à cela, 24 publications traitant du cégep et de son environnement dans Repère. Cela représente moins de 200 publications en 50 ans d'existence pour un ordre d'enseignement unique au Canada et en Amérique du Nord. Cela parait bien peu. Notre étude traite donc du rôle d'acteur régional des cégeps dévolu dans la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*[3], peu analysé jusqu'à maintenant.

Sur le plan méthodologique, nous utilisons l'étude de cas multiple afin de comprendre la dynamique collaborative au sein des tables régionales d'éducation interordres (TREI). Notre démarche est semi-inductive et itérative, c'est-à-dire qu'elle permet des allers-retours entre la théorie et l'empirie, entre la chercheure et les participants, et s'inscrit dans un cadre constructiviste.

Les données empiriques sont traitées par le croisement du cadre de la théorie de l'avantage collaboratif (Huxham et Vangen, 2000, 2005 et Vangen et Huxham, dans Keast, Mandell et Agranoff (dir.), 2014) avec les « trois I » (Palier et Surel, 2005). Le croisement des « trois I » avec les thèmes liés au management identifiés par Huxham (2003) et Huxham et Vangen (2005), permet de dépasser les limites souventes fois évoquées de la théorie de l'avantage collaboratif, soit son impossibilité à traiter la dimension cognitive et normative nécessaire à l'analyse scientifique (Palier et Surel, 2005). Les « trois I » sont opérationnalisés pour une rare fois et apportent un éclairage notamment sur les interactions entre acteurs et la dimension cognitive de l'action en réseau. Il s'agit, selon Keast (dans

---

[2] Nous avons exclu les publications gouvernementales et celles de la Fédération des cégeps dans le but de soustraire les documents promotionnels ou législatifs et règlementaires.

3 6.0.1 Un collège peut en outre: e) collaborer, avec les ministères et organismes du gouvernement et, le cas échéant, avec d'autres partenaires, à la réalisation d'ententes spécifiques concernant la mise en œuvre de priorités régionales, notamment par l'adaptation de ses activités aux particularités régionales et par le versement d'une contribution financière. L'exercice de telles attributions n'a pas pour objet essentiel d'exploiter une entreprise commerciale. 1993, c. 25, a. 2; 1997, c. 87, a. 7; 2008, c. 29, a. 35.

Sans compter le chapitre II portant sur le collège régional.

Chapitre C-29 LOI SUR LES COLLÈGES D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET PROFESSIONNEL, juin 2017.

Keast *et al.* (dir.), 2014), des principales limites associées aux deux cadres théoriques choisis que sont la théorie des réseaux et l'approche de la gouvernance.

De manière plus précise, notre thèse vise à mieux comprendre comment les acteurs des tables régionales d'éducation interordres conçoivent l'action en réseau dans la formulation des politiques publiques. Dans ce but, nous tenons compte des aspects contextuels des Tables, notamment les spécificités régionales. Les acteurs sont aussi appelés à expliquer les dispositifs de gestion en place ainsi que le modèle de gouvernance choisi.

La réalisation de la recherche doctorale s'appuie sur les données provenant des 22 entretiens effectués et de l'analyse de la documentation interne des Tables. Les participants à l'étude ont pu valider le traitement de l'information à deux moments du processus de recherche : d'abord, par la relecture du verbatim de leur entretien et par la suite, en fournissant une rétroaction à l'analyse de leur instance et la discussion des résultats des trois cas.

La présente thèse comporte six chapitres. La première partie met en relief les éléments de contexte ayant contribué à la création des tables régionales d'éducation interordres. L'objectif de ce chapitre est de décrire, selon une logique chronologique, les différentes phases de mise en place des Tables. Cette description se termine par la présentation du problème de recherche et de notre principale question de recherche.

Le deuxième chapitre traite du cadre de référence du projet doctoral. Après la présentation du cadre conceptuel, notre cadre théorique propose une recension des principaux écrits sur la théorie des réseaux et l'approche de la gouvernance. Ce chapitre se subdivise en deux sections, l'une insiste sur la littérature portant sur la dimension managériale, avec le *Collaborative Public Management,* et l'autre, sur la dimension collaborative, avec le courant de la gouvernance collaborative. Ces deux approches mettent en exergue la complexité et l'incertitude qui caractérisent l'action publique aujourd'hui. Le croisement des thématiques de la théorie de l'avantage collaboratif avec les « trois I » constitue l'ossature de notre démarche de recherche. Ces cadres d'analyse servent à circonscrire

notre collecte de données tout en offrant la possibilité d'ouvrir de nouveaux champs d'investigation. Cette partie décrit les quatre thématiques de la théorie de l'avantage collaboratif et les racines théoriques des « trois I », et une matrice des éléments constitutifs des deux cadres d'analyse la complète.

Notre positionnement épistémologique, à titre de chercheure, et l'appareillage méthodologique nécessaire à la collecte et au traitement des données de cette étude de cas multiples sont expliqués dans la troisième partie. Les critères qui ont présidé au choix des cas et les différentes étapes de la collecte de données effectuée par des entrevues semi-dirigées, de janvier à août 2016, y sont présentés. Les modalités de validation de nos données, conformes aux critères de scientificité des recherches qualitatives et de la méthode de l'étude de cas, sont précisées. Des schémas illustrent les deux phases du traitement des données. Le chapitre se clôt sur quelques considérations éthiques, puisque des précautions supplémentaires ont dû être prises afin d'éviter des biais, compte tenu de notre expérience professionnelle antérieure.

Le quatrième chapitre propose l'analyse des données intracas selon trois paliers de traitements, soit le guide d'entretien et nos deux cadres d'analyse, la théorie de l'avantage collaboratif et les « trois I ». Ainsi, pour chaque table régionale d'éducation interordres, une description de leur composition, leur mode de fonctionnement, leur financement et leurs réalisations sont présentées, et la mise en preuve est effectuée selon les trois paliers de traitement. La cinquième partie offre l'analyse intersites selon les types d'acteurs pour chaque niveau de traitement.

La discussion des résultats du chapitre 6 aboutit à neuf propositions en guise de réponses à nos questions de recherche. Trois propositions répondent à la question spécifique sur le management, quatre concernent les conditions d'implantation et de maintien et deux propositions traitent de la gouvernance. Les dimensions et items des cadres d'analyse ayant servi à l'établissement de nos propositions sont indiqués dans un tableau.

Enfin, la conclusion synthétise les différentes parties de la thèse et souligne la contribution de celle-ci à l'avancement des connaissances ainsi que ses limites tant sur les plans méthodologique que théorique. De futures pistes de recherche sont énumérées et les annexes fournissent des documents originaux sur les tables régionales d'éducation interordres, dont un tableau synoptique des 17 tables.

CHAPITRE 1 – LA PROBLÉMATIQUE ET LA QUESTION DE RECHERCHE

Cette première partie présente la problématique à l'origine de cette étude, soit la méconnaissance des tables régionales d'éducation interordres en tant qu'instrument d'action publique responsable, notamment, du rapprochement entre la formation professionnelle et technique (FPT). Parmi les diverses sections qui la composent, notons une brève histoire de l'évolution scolaire de la formation professionnelle et technique au Québec et la contextualisation de la mise en place des tables régionales d'éducation interordres (TREI) par la régionalisation de l'État québécois, entamée dans les années 1980. Les Tables, décrites de manière globale, servent à la présentation du problème de recherche et de la question principale.

1.1 Évolution de la formation professionnelle et technique au Québec

Au Québec, comme ailleurs, le système d'éducation est encore largement affaire d'État. Le gouvernement du Québec, concepteur et maître d'œuvre, détermine les orientations, la structuration, l'organisation et le financement du système éducatif et, dans une certaine mesure, les curriculums de formation. Mais il n'en fut pas toujours ainsi.

Ce n'est qu'au XIXe siècle que l'État manifeste de l'intérêt pour la formation des travailleurs qui, auparavant, se formaient à l'usine ou à l'atelier. L'industrialisation de la première moitié du XXe siècle, accompagnée d'un mouvement de syndicalisation, force le gouvernement du Québec à légiférer et à créer des écoles de métiers (Hardy et Maroy, 1995). L'école prend ainsi le relais de l'industrie qui formait les travailleurs, et investit totalement l'espace de formation en faisant mainmise sur les curriculums, dès 1941. Jusque-là non scolarisés, les ouvriers ont accès à ces écoles techniques et professionnelles qui bénéficient d'une grande autonomie. (CD-ROM, Organisation de l'éducation au Québec, 2012-13). Les relations entre le milieu de production et le milieu de l'éducation évoluent au gré de ces transformations, parfois empreintes de tensions, parfois s'établissant

sur le mode de la coopération. Mais, au cœur du développement économique, la formation professionnelle et technique en tant qu'instrument de productivité d'un pays ou d'une région devient un enjeu social et politique (Hardy et Maroy, 1995). Comment assurer une main-d'œuvre qualifiée tout en favorisant le développement de la personne?

Le Rapport Parent (1963) accentue le rôle de l'État en prônant la création d'un ministère de l'Éducation et en soutenant l'idée d'intégrer la formation professionnelle au sein des futures polyvalentes publiques, mais, en 1979, le gouvernement du Québec présente un plan d'action pour tisser des liens entre le milieu scolaire et le monde du travail. Les entreprises sont invitées à accueillir des stagiaires afin de compléter leur formation en milieu scolaire (Doray et Hardy, 2003). Les filières de professionnel long et professionnel court demeurent pourtant aussi peu populaires[4]. Ce n'est qu'en 1986 que la refonte de la formation professionnelle tente de revaloriser cette formation initiale, principalement auprès des jeunes. La décision est prise de hausser l'accès à la formation professionnelle au secondaire d'un à deux ans et d'intégrer les jeunes et les adultes dans un même système de formation, mais le principal objet de la réforme concerne les curriculums qui dorénavant sont élaborés selon le modèle de l'approche par compétences (Doray et Hardy, 2003). La révision des programmes se réalise avec l'apport du milieu du travail et de représentants syndicaux. Ces programmes sont définis et mis en place dans un cadre adéquation formation-emploi, toujours en vigueur. Sur le plan organisationnel, les écoles-entreprises ou les centres spécialisés en formation professionnelle s'implantent dans certains secteurs spécialisés. Il faudra attendre la loi 180, dans le cadre de la réforme de l'éducation en 1997, pour que les commissions scolaires (CS) établissent des centres de formation professionnelle dont la gouvernance est assumée par un conseil d'établissement.

---

[4] https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/gscw035?owa_no_site=4415&owa_no_fiche=684&owa_page=2&owa_apercu=N&owa_bottin=O&owa_imprimable=N

Dans les suites du Rapport Parent, la création des premiers collèges d'enseignement général et professionnel (cégep) en 1967 ajoute un quatrième ordre d'enseignement[5]. Administrés par un conseil d'administration, les cégeps offrent de la formation préuniversitaire et de la formation technique préparant à l'entrée sur le marché du travail. Dès leur création, la mission régionale des établissements est reconnue juridiquement (Dassylva, dans Héon, Savard et Hamel (dir.), 2008). Le réseau collégial se met en place en quatre phases. Douze cégeps sont créés en 1967, principalement en région, dans l'urgence de la campagne électorale de 1966. Entre 1968 et 1970, 24 autres s'ajoutent, et de 1971 à 1980, de nouveaux modèles[6] émergent au moment de la mise en place de sept autres cégeps. Enfin de 1981 à 2008, le réseau se complète par l'ouverture de cinq cégeps, dont un autre cégep régional, le Cégep régional de Lanaudière formé de trois collèges constituants dans une même région (Dassylva, dans Héon, Savard et Hamel (dir.), 2008). Aujourd'hui, le réseau collégial compte 48 cégeps publics répartis dans toutes les régions administratives du Québec, dont 5 cégeps anglophones et un cégep bilingue.

En 1993, deux politiques éducatives voient le jour. *Investir dans la compétence* énonce pour la première fois une politique intégrée en formation professionnelle et « définit trois axes de formation prioritaires : l'accessibilité à la formation professionnelle, l'harmonisation secondaire-collégial et le développement de la collaboration avec les partenaires socio-économiques » (Payeur, 1994, p.14). Afin de mettre fin à la duplication de certaines composantes de programmes et de l'implantation de coûteux équipements dans les établissements, le ministère souhaite une meilleure collaboration des deux ordres d'enseignement dans une perspective d'efficience et d'efficacité. À la recherche d'une plus grande cohérence, il se dote d'une direction unifiée de la gestion des programmes en FPT et met en place un comité national des programmes d'études professionnelles et techniques (CNPEPT), responsable d'évaluer les objectifs et standards de formation des programmes.

---

[5] A ce moment, il y avait l'ordre primaire, secondaire, collégial et universitaire. Depuis, 1993, les cégeps ont rejoint l'ordre d'enseignement supérieur avec les universités.

[6] Ainsi, un cégep « régional » anglophone est créé, le Champlain Regional College. Il s'agit d'une seule entité administrative ayant 3 campus dans trois régions différentes.

Toujours en 1993, la réforme du Renouveau pédagogique transforme de façon importante le réseau collégial en introduisant notamment le modèle d'élaboration des programmes par compétences.

Sur le plan administratif, le Renouveau pédagogique donne davantage d'autonomie aux cégeps, tant dans la gestion des programmes que dans le choix du curriculum. La loi 82 élargit le mandat des collèges en leur permettant « d'exercer des activités autres que celles qui touchent la formation, comme la recherche appliquée, l'innovation technologique, les services à la communauté, la coopération internationale. [...] les cégeps peuvent créer des centres de transfert de technologies » (CD-Rom, Organisation de l'éducation au Québec, 2012-13).

Aujourd'hui, la FPT, sous régime scolaire[7], englobe 273 programmes de formation qualifiante menant à un diplôme d'État (MELS, 2011).[8] De durée variable, la formation professionnelle relève de l'ordre de l'enseignement secondaire et s'offre dans les 185 centres de formation professionnelle (www.inforoutefpt.org) au sein des 72 commissions scolaires ou dans des centres de formation privés non subventionnés. La formation technique, elle, appartient à l'ordre de l'enseignement supérieur et se répartit dans les 48 cégeps publics ou les 70 collèges privés subventionnés ou non. Chacune possède ses programmes, ses règles pédagogiques, son personnel, ses installations. Leur autonomie respective par rapport à l'État varie selon l'ordre auquel elle est rattachée. Malgré la volonté de rapprochement, de continuité et de cohérence entre les ordres d'enseignement et les programmes de formation souhaitée par le ministère, ce n'est qu'en 1989 que le *Règlement sur le Régime des études collégiales (RREC)* est modifié afin de permettre au détenteur d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) d'accéder aux études collégiales (Savard, Héon, Hamel (dir.), 2008, p.56).

---

[7] Au Québec, la formation professionnelle peut également se retrouver, quoique dans une faible proportion, sous la responsabilité d'organismes liés au marché du travail (Emploi-Québec, entreprise ou comités sectoriels de main-d'œuvre).

[8] Au secondaire professionnel, il s'agit du diplôme d'études professionnelles (DEP) et de l'Attestation de spécialistation professionnelles (ASP) et au collégial, il s'agit du diplôme d'études collégiales (DEC).

Le cas de la formation professionnelle, dans son sens générique, est en soi très complexe pour qui veut l'étudier, car

> En général, on peut dire que le système de formation professionnelle est situé à l'intersection entre le système d'action publique, le système des relations industrielles, le système éducatif, le marché du travail et le système de l'entreprise. Ces différents sous-systèmes sociaux s'articulent généralement, si on les considère sous l'angle de l'action publique en matière de formation, en trois moments d'intervention distincts. En premier lieu, des réseaux réunissant des instances politiques et des organisations privées consultées ou associées par le politique définissent les grandes orientations du secteur. [...] À un niveau plus opérationnel, dans le contexte de branches d'activité ou de régions, des réseaux d'acteurs administratifs et issus des relations industrielles animent la structure organisationnelle du secteur, c'est-à-dire qu'ils en gèrent le financement, statuent sur les contenus des formations ou encore sur les procédures de validation.
>
> Enfin, les entreprises et les instances scolaires sont les véritables prestataires de la formation professionnelle. Cette prestation de formation professionnelle est en même temps la mise en œuvre des dispositifs sur lesquels statuent les deux niveaux précédents. (Giraud, 2004. p. 352).

Au Québec, la formation professionnelle sous régime scolaire assure la participation des différents sous-systèmes sous la gouverne ministérielle pour ce qui est des programmes menant à un diplôme d'État. [9]

L'étude de la gouvernance des tables régionales d'éducation interordres n'a pas pour but d'analyser la contribution de la formation professionnelle et technique au développement économique, politique ou social du Québec, mais plutôt de relater les expériences de collaboration entre le milieu éducatif et le monde du travail ainsi que les tentatives de rapprochement entre les différents ordres.

---

[9] Les diplômes d'établissement – attestation d'études collégiales et attestation d'études professionnelles– sont élaborés par les établissements, mais doivent être autorisés par le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

1.2 La réforme de l'éducation au Québec : *Prendre le virage du succès*

Dans la foulée des États généraux sur l'éducation tenus en 1996, le ministère de l'Éducation entreprend une vaste réforme de l'éducation du primaire et du secondaire. *Prendre le virage du succès* (MEQ, 1997) devient la pierre d'assise sur laquelle se construit cette réforme dont l'objectif est « de passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre ». Dès lors, des cibles de réussite sont présentées pour chaque ordre d'enseignement, soit que « d'ici 2010, 85 % des élèves d'une génération devront obtenir un diplôme du secondaire avant l'âge de 20 ans, 60 %, un diplôme d'études collégiales et 30 %, un baccalauréat » (MEQ, 1997, p.1).

Afin de permettre aux jeunes d'accéder en plus grand nombre à l'ordre d'enseignement supérieur ou de les orienter vers des métiers en demande, la réussite scolaire et l'obtention du diplôme d'études secondaires deviennent des préalables incontournables. Pour le ministère, l'atteinte de ces objectifs passe par une régionalisation de la formation professionnelle et technique. Il confie aux acteurs éducatifs des différentes régions la responsabilité de mettre sur pied une « instance régionale de concertation interordres [...] dans le but de favoriser la mise en œuvre cohérente de la réforme et une meilleure harmonisation entre les ordres d'enseignement » (MEQ, 1997). La régionalisation de l'éducation s'inscrit dès lors dans un mouvement de décentralisation et de déconcentration de l'appareil administratif québécois, notamment en matière de développement de la main-d'œuvre et de l'emploi. À cet effet, le gouvernement du Québec met en action trois législations majeures soit, la politique active du marché du travail (1995), la réforme de la sécurité du revenu (1996) et la politique de soutien au développement local et régional (1997). Ce qui incite Moreau (1997) à affirmer qu'étant donné qu'une partie de la mission du système d'éducation consiste à former des travailleurs qualifiés, il va de soi que les régions doivent être mises à contribution « en vue d'identifier les besoins, de les prioriser et d'élaborer un plan d'action en conséquence » (p.33).

En appui à son processus de régionalisation, le Ministère de l'Éducation révise le processus d'autorisation des programmes. Dorénavant, outre les établissements d'enseignement, de

nouveaux partenaires seront parties prenantes au processus, soit le Conseil des partenaires du marché du travail (CPMT), le Comité régional pour l'emploi (CRE), le Conseil régional de développement (CRD)[10], la direction régionale du MEQ et le Regroupement des collèges, dans chaque région où il existe (Moreau, 1997). Cet ajout de partenaires vient consolider l'idée d'un partenariat régional.[11] Le processus de régionalisation de l'éducation s'inscrit dès lors dans une conception de l'éducation au service du développement économique régional (Moreau, 199) et la visée de rationalisation de l'offre de formation s'ajoute à la perspective économique ministérielle.

1.3 La régionalisation de l'éducation

La régionalisation de l'éducation a comme toile de fond la baisse démographique dans plusieurs régions, le besoin croissant d'une main-d'œuvre qualifiée (Robitaille et Régimbald, 2008) ainsi qu'une situation économique précaire nécessitant une rationalisation de l'offre de formation dans une optique de complémentarité (Moreau, 1997). D'abord, le nombre de jeunes de moins de 20 ans inscrits en formation professionnelle est très faible et le taux d'abandon est très élevé. De plus, plusieurs programmes de formation professionnelle ou technique ont de faible taux de fréquentation malgré des perspectives d'emploi très favorables et la mauvaise perception de la formation professionnelle auprès de la population fait craindre pour l'avenir de secteurs d'activités prometteurs (De Saedeler, Tremblay et Sauvageau, 2007). Notons que l'aménagement des

---

[10] Remplacé par la Conférence régionale des élus (CRE) en 2004.

[11] La création de la direction générale de la formation professionnelle et technique au sein du ministère de l'Éducation a mené à la mise en œuvre d'un processus d'élaboration des programmes de formation unifié. En septembre 2012, le MELS est remplacé par deux ministères et la direction générale de la formation professionnelle et technique (DGFPT) est abolie. En avril 2013, les deux entités administratives demeurent mais sous l'autorité d'un seul ministre. Ces changements n'ont pas été sans effet sur le processus d'autorisation des programmes de la FPT. En janvier 2014, le processus d'autorisation des programmes pour les établissements publics de la FPT au sein des ministères implique la participation de deux directions pour le MELS et de deux directions pour le Ministère de l'Enseignement supérieur, la Recherche et la Science. En mars 2015, le MELS et le MESRS deviennent le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. En 2016, le gouvernement du Québec maintient une seule entité administrative (ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche) mais y attribue deux ministres. L'un s'occupe des ordres primaire et secondaire, incluant la formation professionnelle et l'autre est responsable de l'ordre d'enseignement supérieur, incluant la formation technique au collégial.

différentes planifications – sectorielle, intersectorielle et régionale – apparait être un enjeu majeur dans le projet de régionalisation (Robitaille, 2002), allant même jusqu'à faire perdre de vue l'objectif de l'État, soit la mise en œuvre d'une partie de la réforme de l'éducation dans une approche économique de développement régional.

Lors du Forum sur l'avenir des cégeps (2004), ceux-ci demandent au ministère de fusionner la formation professionnelle et la formation technique et de la placer sous l'autorité des établissements collégiaux. La même demande avait été faite en 2003 par les commissions scolaires, qui, par contre, souhaitaient en assumer la responsabilité (Boisvert, Lacoursière et Lallier, dans Héon, Savard et Hamel (dir.), 2008). Ce qui fait dire aux auteurs « qu'il s'agit bien de deux univers qui tentent de se fréquenter en gardant leurs distances » (p.83).

En suivi au Forum des générations (2004) au cours duquel le Premier ministre, Jean Charest, signe deux protocoles d'entente sur la décentralisation et la régionalisation[12], le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) de l'époque met en place un groupe de travail dont le mandat est « de rechercher des pistes pouvant assurer le maintien de l'accès à des services éducatifs de qualité sur tout le territoire, à court et à moyen terme, en tenant compte des défis des finances publiques et de la démographie, ainsi que de recommander les moyens qui pourraient être mis en oeuvre pour les relever » (Rapport sur l'accès à l'éducation, 2005, p. 3). Ce rapport, surnommé le rapport Gervais (2005), recommande au ministre la consolidation des tables régionales d'éducation inter-ordres là où elles existent, de les ouvrir à une représentation de la société civile et de leur donner le mandat d'élaborer un plan quinquennal visant à articuler une offre de services éducatifs complémentaires du préscolaire à l'université, dans la perspective de mieux répondre aux besoins du marché du travail.[13]

---

[12] https://www.premier-ministre.gouv.qc.ca/actualites/communiques/2004/octobre/2004-10-14.asp, page consultée le 3 juillet 2017.
[13] Annexe A : Recommandations du Rapport sur l'accès à l'éducation, 2005

À la suite de l'accueil favorable du ministre, les commissions scolaires et les cégeps sont priés de prendre des initiatives partenariales de rapprochement afin de faciliter les cheminements scolaires du secondaire vers le collégial; d'accroître l'efficience de la formation en région, en renforçant notamment son accessibilité et sa viabilité, et de développer de nouvelles façons de faire et des partenariats élargis (De Saedeler, Tremblay et Sauvageau, 2007). Rapidement, sept projets-pilotes sont proposés et quatre sont retenus et financés. [14]

En 2006, le MELS lance le *Plan de rapprochement en matière de formation professionnelle et technique* qui ouvre trois chantiers :

1. le rapprochement entre les établissements de la formation professionnelle et de la formation technique et la concertation régionale.
2. le rapprochement des programmes de la formation professionnelle et technique, l'organisation de la formation et l'organisation des services.
3. le rapprochement du milieu de l'éducation au milieu du travail.

Chaque chantier a des responsabilités spécifiques. Ainsi le chantier 1 s'occupe de la réalisation des plans d'aménagement ou de rapprochement, des initiatives partenariales et de leurs financements. Le chantier 2 vise à établir des parcours de continuité de formation et des services régionaux interordres en reconnaissance des acquis et de compétences. Quant au chantier 3, il cherche à créer des liens entre le monde de l'éducation et le marché

---

[14] Les commissions scolaires des Affluents et des Samares de même que le CEGEP régional de **Lanaudière**, de concert avec Emploi-Québec, proposent d'harmoniser des programmes d'études en formation professionnelle et technique de l'ensemble de la région en créant 21 passerelles DEP-DEC technique avec l'ambition de poursuivre jusqu'à l'université. Le second projet se retrouve dans la région du Centre-du-Québec. Afin de lutter contre la baisse des effectifs en FPT, la Commission scolaire des Chênes et le CEGEP de **Drummondville** travaillent à la mise en place du Réseau des intervenants en formation professionnelle et technique de la MRC de Drummond (RIF) qui servirait de de guichet unique, aussi bien pour les étudiants que pour les entreprises. En Montérégie, la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands et le CEGEP de **Valleyfield** proposent une série de mesures afin de lutter contre le décrochage. Une approche modulaire de formation est proposée dans le but d'organiser les études par étapes graduelles correspondant à des éléments concrets de qualification professionnelle. Enfin, dans la région du Saguenay-Lac-St-Jean, la Commission scolaire du Pays-des-Bleuets et le CEGEP de **Saint-Félicien** visent à reconfigurer des services dans la filière Foresterie et à consolider l'offre de formation sur le territoire. (CSQ, 2007)

du travail tout en étant responsable du suivi et du bilan du Plan de rapprochement (Royer, 2007).

Afin de soutenir la réalisation d'un plan de rapprochement triennal, le ministre Fournier demande la création des tables régionales d'éducation interordres (TREI).

> La régionalisation souhaitée en éducation devra éviter de se transformer en une « centralisation » régionale. Il s'agit plutôt d'assumer un leadership régional, de manière concertée. En d'autres mots, positionner l'éducation, avec ses trois ordres d'enseignement, comme acteur clé du développement régional, et ce, tout en respectant les rôles et responsabilités dévolus à chacun des réseaux par les lois et règlements qui les gouvernent. [...] Le travail des tables s'effectuera dans une approche de type confédératif à savoir : une association volontaire de partenaires de l'éducation dans le but d'assurer une offre régionale complémentaire, adéquate et optimale de services éducatifs, tout en conservant leur autonomie respective (Lettre du ministre Fournier, 2006).[15]

Cette approche de type « confédératif » venant du haut, des instances régionales se mettent peu à peu en place au cours des années suivantes.[16] Là où des tables existaient déjà, des ajustements sont apportés afin de se conformer à la volonté ministérielle. La réalisation d'un plan de rapprochement entre la formation professionnelle et technique, devient ainsi l'apanage d'une communauté régionale. La présence d'organismes non éducatifs appelés à travailler de concert avec les commissions scolaires et les cégeps sur des questions éducatives représente un réel défi.

> Il faut dire que la culture organisationnelle en éducation, assez étanche à la collaboration entre établissements d'enseignement et avec des organismes du milieu, n'a pas aidé cette tentative de régionalisation des pouvoirs décisionnels en la matière. Ajoutons que le système de financement en éducation, fondé sur la clientèle, n'encourage pas nécessairement la coopération entre les établissements (Robitaille, 2002, p. 8).

---

[15] Annexe B : Lettre de Jean-Marc Fournier, ministre de l'Éducation, 2006.
[16] Annexe C : Tableau synthèse des TREI

1.3.1 Les réactions des principaux acteurs

Dans son mémoire présenté sur la régionalisation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006), la Fédération des Commissions scolaires du Québec (FCSQ)) se dit d'accord avec le projet de création ou de consolidation des instances régionales. Toutefois, elle exige que cette instance respecte les principes suivants :

- recueillir l'adhésion des intervenants concernés;
- respecter les responsabilités actuelles de chaque ordre d'enseignement;
- permettre une approche à géométrie variable;
- respecter l'imputabilité et l'autonomie des organismes d'éducation;
- favoriser une approche concertée, volontaire et progressive (FCSQ, 2006, p. 3).

De plus, la Fédération souhaite que les intervenants régionaux aient toute la latitude voulue pour choisir la composition de la table et que celle-ci soit autonome et indépendante de la Conférence régionale des élus et du MELS. De plus, la Fédération demande que le rapprochement FPT, soit le chantier 1, constitue le mandat principal de ces instances régionales (FCSQ, 2006).

Il est intéressant de noter qu'alors que le ministère adopte une approche descendante, destinée à favoriser la concertation et l'intersectorialité au niveau régional, la Fédération des commissions scolaires rappelle l'importance d'une participation volontaire ainsi que la modulation de la mise en œuvre, comme facteurs contributifs au succès d'une telle initiative.

Pour sa part, lors du dépôt du *Plan de rapprochement de la formation professionnelle et technique,* plan d'action ministériel, la Fédération des cégeps déclare dans un communiqué :

> Une formation de grande qualité pour les jeunes de 15 à 20 ans passe nécessairement par une collaboration plus étroite entre cégeps et commissions scolaires. C'est dans cette direction que, mutuellement, nous nous engageons aujourd'hui […] Les deux réseaux s'entendent aujourd'hui sur une même voie d'avenir, privilégiée par le plan d'action ministériel : celle du rapprochement entre les réseaux. http://www.fedecegeps.qc.ca/salle-de-

presse/communiques/2006/06/les-commissions-scolaires-et-les-cegeps-misent-sur-la-concertation/, page lue le 3 juillet 2017.

Du côté des syndicats d'enseignants, malgré l'appui au principe du rapprochement FPT, l'absence de représentants syndicaux au sein des TREI suscite le mécontentement (FSE, 2007).

Dans cet esprit d'ouverture à la collaboration, les principaux acteurs entreprennent les travaux de consolidation ou de création des instances régionales, dont les orientations sont fixées ainsi par le ministre :

1. Les tables d'éducation interordres sont appelées à contribuer au développement régional et à favoriser l'émergence d'une vision commune de l'offre de formation sur le territoire.
2. La relance des tables d'éducation interordres fonde la représentation régionale officielle en éducation.
3. Le respect des responsabilités actuelles, de l'imputabilité et de l'autonomie des organismes scolaires.
4. Les tables d'éducation interordres seront autonomes et indépendantes tant de la Conférence régionale des élus que du ministère (Lettre, ministre de l'Éducation, 2006).

De ces orientations, il faut retenir la volonté gouvernementale de laisser aux établissements scolaires le soin d'occuper l'espace éducatif de leur région afin de mieux desservir la population locale. Même si cet appel à la collaboration est mandaté (Rodriguez, Langley et *al*. 2007), le ministre reconnait l'autonomie d'action et de décision des établissements.

1.4 Les tables régionales d'éducation interordres

Les tables régionales d'éducation interordres sont des instances autonomes et indépendantes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Ces tables assurent une action concertée, notamment en identifiant les enjeux et les priorités régionales en matière d'éducation. Elles permettent la réalisation de projets concrets visant l'atteinte des objectifs du plan de rapprochement et ont pour but d'amener plus de jeunes et d'adultes à acquérir

une formation qualifiante pour l'exercice d'un métier ou d'une profession, particulièrement dans les secteurs où les besoins de main-d'œuvre sont importants.[17]

Leur mise en place s'effectue progressivement à partir de 2006 et, en 2007, une table interordres provinciale anglophone est créée pour produire un plan d'aménagement de l'offre de formation en anglais pour l'ensemble du Québec. En 2015, le Québec compte 17 tables régionales d'éducation interordres[18], soit une par région administrative et territoire de Conférence régionale des élus.[19] Comme l'annonçait le ministre, la gouvernance et son mode de fonctionnement varient d'une région à l'autre et les projets sont déterminés régionalement. Afin de remplir leur mandat et de répondre au plan d'action ministériel, les tables mettent en place différents comités, dont un comité sur la formation professionnelle et technique. Les CRE confient à plusieurs de ces comités la responsabilité d'établir des ententes régionales en matière de réussite et persévérance scolaire. Dans ces cas, un comité sur la réussite ou la persévérance scolaire est mis sur pied. Les mandats des tables se précisent régionalement et chacune d'entre elles se structure en fonction de ses besoins. [20]

En septembre 2014, dans un contexte de restrictions budgétaires majeures, le gouvernement du Québec abolit les directions régionales du ministère de l'Éducation. Plusieurs d'entre elles assumaient le soutien administratif aux TREI. En avril 2015, c'est l'annonce de la suppression du budget soutenant les TREI suivi, un mois plus tard, par la décision de mettre fin aux activités des Conférences régionales des élus[21]. Dans plusieurs régions, la CRE est un partenaire actif des tables, responsable de la mise en place ou du soutien financier de plusieurs projets.[22]. En 2016, plusieurs organismes et fonds régionaux sont supprimés, notamment les Forums jeunesse régionaux et le Fonds de développement régional. La

---

[17] Annexe B Lettre de Jean-Marc Fournier, ministre de l'Éducation, 2006.
[18] Annexe C Tableau synthèse des tables régionales d'éducation interordres.
[19] La Montérégie fait exception puisqu'avec l'existence de trois CRE, il n'y a qu'une seule table régionale d'éducation interordres.
[20] Annexe C – Tableau synthèse des tables régionales d'éducation interordres
[21] Projet de loi 20, avril 2015.
[22] C'est le cas de la table de Montréal, Éducation-Montréal, où la CRE s'était vu confier la mise en place d'un Centre régional d'exploration de la formation professionnelle et technique.

régionalisation entreprise dans les années 1990 n'est plus d'actualité pour le gouvernement du Parti Libéral du Québec.

1.4.1 Le financement des tables régionales d'éducation interordres

En 2006, le plan d'action ministériel *Plan de rapprochement en formation professionnelle et technique* est assorti d'une enveloppe de 26 M$ sur trois ans, en plus d'un budget triennal transitoire de démarrage de 15 M$ pour l'ensemble du Québec. En 2007, le MELS ajoute 10 M$ pour soutenir l'offre régionale de formation continue liée à l'emploi et au développement économique des régions. L'investissement de 10 M$ permet l'affectation d'une enveloppe budgétaire de 4,7 M$ au financement de projets de formation menant à une attestation d'études collégiales (AEC) dispensée par un cégep. Un investissement additionnel de 5 M$ est versé au printemps 2008 (MELS, 2012) [23].

Le modèle des allocations régionales s'appuie sur les paramètres suivants :

- un montant de base de 10 000 $ par région;
- le solde de l'enveloppe budgétaire est réparti sur la base des paramètres suivants :
    - la population active au Québec (85 %);
    - la population active immigrante établie au Québec (15 %) (Annexe C -016-2011-2012).

En 2011-12, l'annexe budgétaire S031 du *Régime budgétaire et financier des cégeps* prévoit un montant de 3 261 900 $ destiné aux plans de rapprochement régionaux, soit une moyenne d'environ 68 000 $ par cégep. À partir de l'année 2012-2013, les soldes antérieurs ne peuvent plus être reportés à l'année suivante.[24]

En 2007, les TREI reçoivent les modalités d'allocation et de reddition de comptes (Blanchet, 2011) concernant deux éléments, la réalisation des objectifs du plan d'action régional, notamment au regard de leur contribution spécifique au développement de la région, et la mise en oeuvre du *Plan de rapprochement en matière de formation*

---

[23] Annexe budgétaire C-016 (2011-2012)
[24] Répartition régionale, Annexe budgétaire C-016 (2011-12). p. 6

professionnelle et technique (Fournier, 2006). En 2015, la suppression du financement aux tables contraint celles-ci à réfléchir à leur avenir. Parallèlement, le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur reconduit son financement au Réseau des instances régionales de concertation (IRC)[25] par le biais d'une convention de partenariat prévoyant l'injection de près de 13 M$ (Réseau des IRC, non daté). En fait, le MEES rapatrie l'enveloppe de la réussite en signant une convention de partenariat avec les IRC qui, de leur côté, s'engagent à « contribuer de façon significative aux cibles ministérielles de diplomation » (Réseau des IRC, non daté).

1.4.2 La composition, le fonctionnement et l'état d'avancement des travaux des différents chantiers

La TREI étant un organisme autonome et indépendant, sa composition varie selon les régions. De manière générale, les tables se composent de représentants de toutes les commissions scolaires et des cégeps de la région concernée ainsi que d'un représentant d'au moins une université. Peuvent s'ajouter à ce noyau scolaire, des représentants d'Emploi-Québec, de la CRE, de la direction régionale du ministère de l'Éducation (jusqu'en 2014), des Agences de la santé et des services sociaux (aujourd'hui CISSS), des groupes communautaires, des syndicats de l'enseignement, en plus d'accueillir des membres de divers ministères. Alors que certaines instances confient le soutien administratif à la direction régionale du ministère de l'Éducation, d'autres préfèrent s'émanciper de celle-ci en privilégiant l'embauche de leur propre personnel.

---

[25] « Une instance régionale de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative est un ensemble de partenaires régionaux, intersectoriels et interordres, qui souhaitent œuvrer de façon concertée à la persévérance scolaire des jeunes de leur territoire. Bien que la composition des partenaires ainsi que les plans d'action diffèrent selon les régions, les 17 IRC du Québec poursuivent un même objectif : contribuer à la persévérance scolaire et à la réussite éducative des jeunes par la mobilisation des acteurs ainsi que par le développement d'initiatives concertées favorisant la mise en place de facteurs de protection autour des jeunes et de leur famille. Ainsi, les IRC participent activement, en complicité avec des partenaires, à accroître les taux de diplomation et de qualification des jeunes de leur territoire ». http://www.magazine-savoir.ca/2016/07/06/linstance-regionale-de-concertation-perseverance-scolaire-acteur-engage-vos-collectivites-lamelioration-de-diplomation-jeunes/, page lue le 8 juin 2017.

Les TREI ont leurs propres règles de fonctionnement et la fréquence des réunions diffère. Certaines instances régionales se rencontrent mensuellement (Saguenay)[26], d'autres laissent aux différents comités ou groupes de travail le soin de faire avancer les dossiers et entérine le tout à quelques reprises au cours de l'année.

En 2008, le MELS recensait 124 activités de rapprochement pour le chantier 1[27] entre les commissions scolaires et les cégeps de 17 régions administratives. En 2009, toutes les régions avaient déposé leur plan de rapprochement (ou d'aménagement ou de développement) de la FPT ainsi que celui des programmes de formation en langue anglaise (MELS, document de travail, 2009). La majorité des régions élabore un plan d'aménagement ou de développement plutôt qu'un plan de rapprochement. Quant au chantier 2 relatif au rapprochement des programmes et de l'organisation de la formation et des services, 24 parcours de continuité de formation sont recensés en 2014 (Demers, 2014). Pour les services de reconnaissance des acquis (RAC), l'instrumentation était en cours de développement pour 10 programmes en formation professionnelle et pour deux programmes en formation technique en 2009, et plus de 300 personnes avaient été formées (Blanchet, 2009). Pour le troisième chantier visant un rapprochement avec le milieu du travail, Blanchet fait état d'une série d'initiatives (groupes de travail, colloques, projets, forums régionaux, etc.) mises en place dans plusieurs régions du Québec.

1.5 La gouvernance – un enjeu pour les divers partenaires

Au Canada, l'éducation est de juridiction provinciale. Au Québec, le système éducatif est du ressort du gouvernement du Québec, par l'intermédiaire de son ministère de

---

[26] Depuis sa création en 2005, le Conseil interordres du Saguenay-Lac-St-Jean a tenu 50 rencontres.

[27] Les activités de rapprochement se retrouvent dans cinq catégories : 1. articulation des programmes d'études en formation professionnelle et technique; 2. besoins régionaux; 3. partage de l'expertise pédagogique; 4. partage des ressources de formation; 5. partage des ressources matérielles. (DGFPT, 2009

l'Éducation[28], des commissions scolaires (pour le niveau primaire et secondaire) et de l'établissement scolaire pour l'ordre d'enseignement supérieur. La commission scolaire est l'instance intermédiaire et territoriale responsable d'assurer l'offre de services éducatifs à tous les élèves de son territoire et l'établissement scolaire (l'école ou le Centre de formation professionnelle) est responsable d'offrir la formation. Le ministère de l'Éducation détermine les finalités et les objectifs du curriculum, fournit le financement et contrôle les dépenses *a posteriori* (Lessard, 2006). En continuité avec la réforme de l'éducation entreprise en 1997, cette structure décentralisée s'est consolidée avec la loi 180 qui donne davantage d'autonomie aux établissements scolaires, par la mise en place d'un conseil d'établissement qui détient des pouvoirs dans la gestion des écoles. Par conséquent, les relations entre les commissions scolaires et leurs écoles se modifient (Brunet, Brassard et de Saedeler, dans St-Pierre et Brunet, 2004). L'État ayant résolument décidé de légitimer une plus grande autonomie de l'établissement scolaire par rapport à la commission scolaire (Lessard et Desjardins, dans Pelletier (dir.), 2009), il en résulte une gouvernance des commissions scolaires qui repose sur un conseil de commissaires (entre huit et 18 membres), élus au suffrage universel, de trois commissaires parents nommés et de deux commissaires cooptés, le cas échéant. Le directeur général de la commission scolaire assiste aux réunions du Conseil des commissaires, mais sans droit de vote.[29]

Boyer (dans Pelletier (dir.), 2009) a analysé, sous l'angle managérial, l'exercice de la gouvernance scolaire dans les commissions scolaires. Il constate que les directions générales des commissions scolaires sont impuissantes à mettre en place des modes de travail collaboratifs avec leurs commissaires et avec leurs écoles. La gouvernance sous l'angle managérial est considérée

> [c] omme un processus d'orientation stratégique, de contrôle et de régulation de la commission scolaire en fonction de son développement optimal et de la

---

[28] En 2016, il existe deux ministres soit le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et la ministre de l'Enseignement supérieur mais un seul ministère, soit le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
[29] Loi sur l'instruction publique, 2017. En vigueur jusqu'au 4 novembre 2018.

> poursuite de sa mission au sein de son environnement. Ce processus s'inscrit dans une dynamique d'interactions entre ses parties prenantes selon une structure de pouvoirs et de responsabilités données (Boyer dans Pelletier (dir.), 2009, p.155).

Les commissions scolaires sont majoritairement membres de la Fédération des commissions scolaires du Québec, dont la mission consiste « à défendre avec détermination les intérêts des commissions scolaires et promouvoir le système public d'éducation » (http://fcsq.qc.ca/la-fcsq/mission/page lue le 17 octobre 2017). C'est pourquoi on parle d'un « réseau » des CS.

En ce qui a trait à l'ordre d'enseignement supérieur, la responsabilité éducative revient à l'établissement, en l'occurrence le cégep, qui a une vocation régionale. Héon et Ébaneth (dans Héon, Savard et Hamel (dir.), 2008, p. 177) distinguent « trois tendances organisationnelles dans les cégeps : la tendance centralisatrice (modèle bureaucratique) dont la visée est de donner plus d'efficacité à l'établissement, la tendance organisationnelle (modèle bureaucratique de type professionnel) misant sur l'autonomie et l'expertise professionnelles des employés et enseignants et enfin l'approche décentralisée (modèle participatif) misant sur un processus de décision partagé et des modes d'organisation flexibles ». La tendance organisationnelle représente la moitié des cégeps, selon les auteures.

La gouvernance des cégeps est assumée par un conseil d'administration formé de 17 membres, dont sept nommés par le ministre de l'Éducation. Le conseil doit se réunir au minimum quatre fois par an et il confie la gestion courante de l'établissement au comité exécutif, présidé d'office par le directeur général du collège (Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, chapitre C-29).

À l'interne, la direction est assumée par deux hors-cadres, soit la direction générale, responsable « d'une part […] de la gestion d'un collège d'enseignement général et professionnel, et, d'autre part […] d'assurer la continuité de la mission de formation telle qu'elle est définie dans la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel » et la direction des études, responsable « de l'application du Règlement sur le régime des

études collégiales (RREC), de l'élaboration et de l'application de règlements et de politiques institutionnels relatifs à l'application du RREC, de la gestion de l'ensemble des programmes d'études et de l'ensemble des services, des ressources et des activités liées à l'apprentissage et à l'enseignement » (MELS-DGRT 2012). Tout comme les commissions scolaires, les cégeps sont volontairement regroupés au sein de la Fédération des cégeps, qui sert de « porte-parole officiel et lieu de concertation des cégeps, [et] a pour mission de favoriser leur développement, d'assurer leur rayonnement, de faire la promotion de leurs intérêts et de les défendre. Elle les représente pour la négociation des conventions collectives » (http://www.fedecegeps.qc.ca/federation/mission-et-roles/, page lue le 17 octobre 2017.) Ce qui explique l'appellation courante de « réseau des cégeps ».

L'expérience de concertation et de collaboration entre les acteurs éducatifs et leurs partenaires du milieu demeure un exercice périlleux. En 2003, une étude portant sur la participation des établissements d'enseignement au sein des conseils d'administration des Conseils régionaux de développement (CRD) et des Conseils locaux de développement (CLD) note que la culture du milieu éducatif, peu habituée à la collaboration avec l'extérieur, ainsi que la compétition entre les établissements scolaires (principalement entre les cégeps et les commissions scolaires) et la difficulté à concevoir le rôle de l'éducation et de la formation dans le développement local et régional, demeurent des freins à la concertation régionale (Julien, 2003). Par ailleurs, Moreau (1997) souligne l'importance, pour les différents acteurs de l'éducation, d'ancrer leurs projets communs dans une identité régionale, de développer leur sens de l'écoute, leur confiance mutuelle et d'établir une plus grande transparence dans leurs pratiques de gestion.

Nous l'avons vu précédemment, l'expérience intersectorielle entre les cégeps et le milieu du travail fluctue selon les périodes. En formation initiale, les milieux de travail participent au processus d'élaboration des programmes et sont appelés à accueillir des stagiaires. En formation continue ou sur mesure, ce sont les milieux éducatifs qui doivent soutenir le développement de la formation en entreprises (Doray et Hardy dans Hardy (dir.), 2003). Les cégeps peuvent également interagir avec le marché du travail par l'intermédiaire des centres collégiaux de transfert technologique (CCTT). Toutefois, les bénéfices de ce

partenariat semblent être davantage pédagogiques et budgétaires pour le cégep et économiques pour les PME de la région (Trépanier, Ippersiel *et al.* 2003).

En 2013, un sondage réalisé par la table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TREAQFP) auprès de 438 gestionnaires de toutes les commissions scolaires rapporte que le tiers des répondants ignore l'existence des TREI. Parmi les deux tiers qui les connaissent, plusieurs disent craindre que la volonté réelle de concertation dans certaines régions soit déficiente. « Plusieurs notent le manque de volonté gouvernementale ainsi que l'absence de certains principes d'éthique dans les règles de gouvernance de certaines organisations collégiales » (TREAQFP, p.14). Parmi les impacts positifs perçus de la concertation, les répondants notent la communication et l'accroissement de la cohérence de l'offre de formation (ibid. p. 14). Malgré une hausse des liens de confiance, constatée entre les acteurs de l'éducation au sein de leur Table, les répondants affirment qu'il en va différemment avec les partenaires externes (santé, emploi). Les gestionnaires des commissions scolaires mettent de l'avant certaines inquiétudes à l'égard des tables régionales d'éducation interordres, soit leur ancrage inégal selon les régions, le manque de ressources pour assurer leur survie et enfin, le manque de leadership et d'arbitrage du ministère dans les différends les opposant aux cégeps. En conclusion, les membres de la TREAQFP formulent trois recommandations concernant les tables interordres :

> **Il est recommandé** que le MELS fournisse les fonds nécessaires pour assurer le développement et la pérennité des tables, de leurs plans d'action ainsi que de leurs réalisations.
>
> **Il est recommandé** de trouver un mécanisme pour faire connaître et partager ce qui se passe dans les tables interordres des différentes régions en instaurant une forme de réseautage au niveau de l'information, des bons coups et des difficultés.
>
> **Il est recommandé** que le MELS adopte une position équitable dans le développement et le déploiement des formations de courte durée (AEC-AEP) afin que chaque réseau soit soumis aux mêmes règles et ait accès aux mêmes ressources, tout en mettant en place les règles évitant formellement les dédoublements (TRÉAQFP, Groupe de travail, Avenir de la FP, 2013).

Les relations entre les principales organisations membres des tables régionales d'éducation interordres – commissions scolaires et cégeps – semblent ténues et empreintes de méfiance, dix ans après la création des TREI.

Pour l'État québécois, la mise en place des instances régionales, malgré la relative indépendance et autonomie qui leur ont été accordées, constitue un instrument d'action publique, c'est-à-dire « un dispositif technique à vocation générique porteur d'une conception concrète du rapport politique/société et soutenu par une conception de la régulation » (Lascoumes et Le Galès, 2004). Les TREI deviennent des institutions qui encadrent les acteurs, structurent les rapports de force, déterminent leur manière d'agir en fonction des contraintes imposées et des ressources disponibles (Lascoumes et Le Galès, 2004). Cet instrument d'action publique produit trois effets : 1. « un effet d'inertie » 2. il produit « une représentation spécifique de l'enjeu qu'il traite » et 3. il induit « une problématisation particulière de l'enjeu » (Lascoumes et Le Galès, 2004, p.31-33). Traduit dans le cadre de notre recherche, cela signifie que les acteurs de la table régionale d'éducation interordres singularisent les enjeux, façonnés selon leur historicité et leur contexte, en inférant des problèmes pour lesquels leur capacité d'action est circonscrite dans un espace géographique prédéfini.

1.6 Le problème de recherche : des politiques publiques à l'action publique

Au cours des dernières décennies, un nouveau postulat est apparu dans la recherche sociologique sur les organisations publiques. Thoenig (2005) parle du passage des « politiques publiques » où la recherche stato-centrée s'intéresse principalement à la mise sur agenda (Jones, 1970) ou aux modalités de l'intervention publique, avec la typologie de Lowi (1972), à un postulat « d'action publique ». Celui-ci suppose que la société civile occupe une large place comme acteur de la construction, du traitement et de la mise en œuvre des diverses politiques publiques. Ce programme de recherche est ambitieux puisqu'il traite à la fois des dynamiques organisationnelles, inter-organisationnelles, et multi-niveaux (Sabatier, 2000) dans un contexte d'incertitude et de complexité (Koppenjan et Klijn et, 2004). Ce que Thoenig (2005, p.11) résume par la question suivante :

« Comment la sphère publique se construit-elle et se définit-elle une place dans la société? » Comment les TREI, en tant qu'instrument d'action publique, construisent-elles leur gouvernance à partir des interdépendances des acteurs dans un territoire donné?

Après plusieurs tentatives infructueuses d'assurer un meilleur arrimage entre la formation professionnelle et la formation technique dans une perspective de développement régional, notamment par la présence d'acteurs éducatifs au sein des Sociétés québécoises de développement de la main-d'œuvre (SQDM), et la volonté fermement exprimée, dès 1993, dans l'orientation ministérielle *Investir dans la compétence*, par le ministère de l'Éducation de faire des établissements de formation professionnelle et technique « des éléments dynamiques dans le développement des régions et des collectivités locales », force est de constater que la résistance du milieu éducatif se maintient. C'est pourquoi, à la lumière de ce qui précède, alors que l'expérience de concertation et de collaboration des acteurs de l'éducation entre eux et avec le milieu externe semble difficile et qu'au sein même des commissions scolaires, la culture de collaboration parait hésitante, il s'avère pertinent de s'interroger sur ce nouvel instrument d'action publique, ses modèles de gouvernance, ses processus et les dispositifs qui le soutiennent, ainsi que sur les effets perçus par les acteurs des actions de l'instance. Tout ceci en prenant en compte le contexte régional et les conditions d'implantation et de mise en œuvre des tables dans une perspective d'action publique.

Dans la gouvernance locale, Divay et Belley (2012, p. 10) affirment que « les acteurs sont à la fois sujets et objets de leur gouvernance » et que la recherche doit tenir compte de cette dynamique. » Comment les acteurs conçoivent-ils le rôle de cette instance et leur propre rôle? Comment expliquent-ils leur gestion des relations entre les membres des tables pour la réalisation de leur mission? Comment qualifient-ils le niveau d'intensité de ces relations? Est-ce que cette expérience contribue à mettre en œuvre le plan d'action ministériel? Les dispositifs en place et le niveau d'intégration des relations au sein de leur instance participent-ils à l'instauration d'une gouvernance collaborative? Comment le choix des divers intervenants s'est-il effectué? Quelle a été l'influence des acteurs externes sur les

activités des tables régionales d'éducation interordres? En d'autres termes, comment s'est construite la gouvernance de la TREI? Et offre-t-elle un avantage perçu?

Divay et Belley (2012) ajoutent que la gouvernance publique locale est largement étudiée sous ses formes institutionnelles ou sa dynamique. Toutefois, « les effets de sa production (en termes de discours, de référents normatifs, d'interventions spécifiques) sur les ressorts de la transformation du milieu sont moins documentés. » La production commune des différentes tables, notamment le Plan de rapprochement (ou d'aménagement ou de développement) et les différentes initiatives partenariales ont fait l'objet de recensions, mais pas d'analyses, de leurs effets sur le développement d'un référentiel commun pour les représentants de la formation professionnelle et technique.

Notre projet doctoral cherche à éclairer les modèles de gouvernance des TREI, tels que racontés par les protagonistes, en fonction des spécificités régionales. Par modèle, nous entendons « ce qui est spécifique à une situation donnée » dans la perspective d'Ostrom (2007, cité dans Koliba, Meek et Zia, 2011). Notre premier axe de recherche s'attarde sur l'effet combinatoire des conditions d'implantation et des dispositifs de gestion établis pour mettre en place la gouvernance des tables et ce, tel que raconté par les différents acteurs. Plus spécifiquement, nous étudierons comment les dispositifs de gestion ont servi à l'articulation des spécificités régionales au modèle de gouvernance et à la réalisation du mandat des tables. Un second axe de recherche s'intéresse au modèle de gouvernance des tables et à l'intensité perçue des interactions entre les membres, comme vecteurs de la collaboration. Nous analyserons comment ces interactions et leur niveau d'intensité contribuent ou non à la production d'un référentiel commun dans le traitement des problématiques éducatives régionales. Ces deux axes de recherche tentent de cerner la complexité de la dynamique des tables qui se meuvent dans une double tension, celle entre la gestion de la collaboration et la collaboration aux fins de gestion (Agranoff, 2012; Huxham et Vangen, 2005).

Par gestion, nous entendons l'ensemble des dispositifs mis en place (incluant les mécanismes, les règles et les procédures) pour que cette collaboration soit effective. Quant

au modèle de gouvernance, il s'agit de la manière dont cette gestion s'est institutionnalisée à travers sa structure, son mode de fonctionnement et sa composition, en tenant compte des valeurs, de l'histoire et des caractéristiques régionales. Nous élaborerons sur les concepts de gouvernance et de collaboration dans la partie 2 portant sur le cadre de référence.

Cela nous amène à poser la question de recherche suivante :

> En prenant en considération les particularités inhérentes à leur région, comment les acteurs conçoivent-ils l'action en réseau de leur table régionale d'éducation interordres dans le processus d'élaboration d'une politique publique?

Autrement dit, nous tenterons de voir, du point de vue des acteurs, si le modèle de gouvernance des TREI procède de conditions idiosyncrasiques régionales et de dispositifs de gestion particuliers favorables à la réalisation du plan d'action ministériel en formation professionnelle et technique, et s'il mène à la reconnaissance d'un avantage collaboratif ou non, à l'issue de l'expérience collaborative. Pour les acteurs en présence, il s'agit de donner un sens à l'instance régionale en relatant son processus de conception, ses modalités de gestion et en identifiant les enjeux régionaux.

CHAPITRE 2 – LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Selon Mongeau (2008), l'utilisation du terme « cadre de référence » est plus approprié puisqu'il englobe le cadre théorique, le cadre conceptuel et le cadre d'analyse. Alors que le cadre théorique repose sur une recension des écrits du problème de recherche, les cadres conceptuel et d'analyse sont plus spécifiques. Le premier renvoie à la définition des principaux termes de notre étude et le second désigne la manière d'organiser l'information recueillie afin d'en faciliter le traitement et l'interprétation. Ce chapitre propose le cadre théorique et ses deux composantes.

À partir de notre question générale de recherche, il convient de définir les termes utilisés et de s'inscrire dans une perspective théorique. Dans la première section, nous présentons les assises conceptuelles de notre étude en définissant les principaux termes, notamment la collaboration, la concertation et la gouvernance. Les logiques sectorielles et territoriales qui servent de toile de fond à notre étude sont aussi expliquées. Les cadres théoriques de notre étude, soit la théorie des réseaux et l'approche de la gouvernance complètent cette première section et nous amènent vers les questions spécifiques de recherche.

La deuxième section traite des cadres d'analyse utilisés pour la collecte et le traitement des données et présente la matrice des différents éléments constitutifs de la théorie de l'avantage collaboratif et des « trois I ». Nous expliquons les motifs sous-jacents à ces choix.

2.1 Les assises conceptuelles : polysémie des concepts et pluralité des approches

L'exhaustivité des études sur la gouvernance, les réseaux, l'intersectorialité ainsi que la polysémie des notions de collaboration, partenariat, concertation rendent difficile la présentation des assises conceptuelles de notre étude et le choix des cadres théoriques. Cette pluralité des approches et la polysémie des concepts n'ont pas encore donné lieu à une théorie unifiée de la gouvernance (Mandell dans Keast, *et al.* (dir.), 2014) et le

polymorphisme des expériences collaboratives ajoute à la difficulté. À cet égard, Agranoff (2012) recense 27 types de liens différents entre organisations publiques.

L'intersectorialité constitue un type de ces types de liens. Elle s'incarne sous trois formes : dans des niveaux ou ordres différents – par exemple, État fédéral et provincial – dans des champs différents – par exemple, santé et éducation ou encore, dans le croisement de l'ordre et du champ – par exemple, provincial-régional et environnement et économie. C'est ce que Belley et Gaboury (2013) nomment « inter-ordre/intra-champ », « intra-ordre/inter-champ », et « inter-ordre/inter-champ » (p.3). Bryson, Crosby et Stone (2006) voient la collaboration intersectorielle comme une manière de contrer l'incapacité d'un seul secteur à solutionner un problème. Pour sa part, Bourgault (2014) considère l'intersectorialité ou l'approche horizontale comme une manière de travailler en interdépendance et sur l'interface des secteurs et des acteurs dans l'optique d'accroitre la cohérence de l'action publique.

Nous l'avons vu précédemment, les tables régionales d'éducation interordres s'inscriraient davantage dans la catégorie inter-ordres et intra-champs quant au mandat à remplir, mais en ce qui concerne les ressources à mobiliser pour y arriver, elles relèvent de la catégorie inter-ordres et inter-champs. Cette spécificité, couplée au fait que la composition et les mandats varient dans le temps et selon les régions, nous amène vers d'autres approches que nous présentons à la section 2.2.

Notre recension des écrits porte sur les deux grandes approches théoriques que sont la théorie des réseaux (*Policy network theories*) et l'approche de la gouvernance (*Network governance approach*) (Keast, dans Keast *et al.* (dir.), 2014) avec ses deux courants, le *Collaborative Public Management* et la gouvernance collaborative, caractérisée par la complexité et l'incertitude (Klijn et Koppenjan, 2004). Ces deux particularités de l'action publique imprègnent les modèles collaboratifs en place.

La théorie des réseaux est utile, car les TREI peuvent être analysées en tant que réseau d'action publique, c'est-à-dire « fondé sur l'idée que les politiques publiques ne sont pas

seulement produites par l'État, mais par un ensemble plus large d'acteurs (public et privé) en interaction » (Hassenteufel, 2011, p. 134). Mais, comme elles sont elles-mêmes constituées d'acteurs en réseaux (réseau des CS et réseau des cégeps), c'est l'articulation de la dimension organisationnelle à la dimension interactionnelle des acteurs qui permet de mieux comprendre la dynamique de construction de la gouvernance. Rice (dans Keast, *et al* (dir.), 2014) propose un découpage théorique des nombreuses études sur les réseaux et la gouvernance en réseaux, selon trois perspectives : structuraliste, fonctionnaliste et institutionnelle. L'approche structuraliste aborde les réseaux selon leur importance en termes de quantité d'acteurs, leur degré d'intégration et leurs relations de pouvoir. Ainsi, la gouvernance en réseaux, vue par les structuralistes, cherchera à comprendre les relations tant formelles qu'informelles, le modèle contractuel en place et les mécanismes qui le sous-tendent (Rice, dans Keast, *et al* (dir.), 2014). La perspective fonctionnaliste se penche sur les fonctions des acteurs au sein du réseau. L'impact du réseau sur les politiques publiques est secondarisé puisque l'intérêt porte davantage sur la capacité des acteurs à collaborer au sein d'un réseau ainsi que sur leur gestion des relations de pouvoir. Enfin, les mécanismes de gouvernance en place et les relations interpersonnelles constituent les principales préoccupations de l'approche institutionnelle qui cherche à comprendre la dynamique collaborative aux niveaux micro, méso ou macro.

Dans un contexte territorial, l'étude de la gouvernance s'insère dans une dimension nouvelle. Michaux (2011) propose quatre approches disciplinaires pour mieux cerner le phénomène. Dans une perspective économique, les modalités de coordination et de régulation de la gouvernance territoriale déterminent les typologies catégorisées par le marché, l'État, la communauté et les organisations sans but lucratif. L'intérêt de recherche repose sur la compétitivité des différents pôles. Pour l'école française de la proximité, l'accent est mis sur le territoire comme « construit social » en émergence et déterminant de la gouvernance territoriale, celle-ci étant comprise comme un processus. En science politique, le regard porte sur la participation et la coordination des acteurs dans le processus de prise de décision dans un contexte de transformation de l'État. Enfin, l'approche de l'administration publique et du management public est plus centrée sur « l'analyse des

phénomènes socio-organisationnels en jeux au sein des multiples gouvernances mises en place entre acteurs locaux privés et institutions publiques et parapubliques pour traiter de nombreuses problématiques sociétales aujourd'hui » (Michaux, 2011, p. 41). Ce courant accorde une attention particulière aux pratiques managériales des parties prenantes. C'est pourquoi, à l'instar de Keast (dans Keast, Mandell et Agranoff (dir.), 2014), le choix de la théorie des réseaux, qui met l'accent sur la structuration des relations entre les acteurs au sein du réseau et l'établissement d'un mode de gouvernance, et l'approche de la gouvernance, qui se concentre sur le rôle du gestionnaire en contexte réseau et les résultats produits, semble pertinent pour l'étude de la gouvernance régionale de l'éducation. Ces courants cernent à la fois la dimension relationnelle et managériale dans la dynamique constitutive du réseau. Nous y reviendrons à la section 2.1.3.

2.1.1 Les concepts : la concertation, la coopération, la coordination, le partenariat et la collaboration

Cette section présente les différents concepts traités dans la littérature pour analyser l'intensité des relations entre divers acteurs au sein d'instances inter-organisationnelles. Elle propose d'abord différentes définitions associées aux termes concertation, coopération, coordination, partenariat et collaboration. Nous expliquons ensuite les motifs sous-jacents au choix du continuum de Keast et Mandell (2014), ou 3 « C », pour identifier le niveau d'intensité des relations au sein des tables.

2.1.1.1 La concertation

Les recherches en langue française utilisent plutôt le concept de « concertation » pour désigner des relations intenses entre acteurs. La concertation est une forme de coopération et représente

> un processus collectif de coordination auquel adhèrent sur une base volontaire un ensemble d'acteurs autonomes ayant des logiques et des intérêts différents dans une forme de négociation en vue de préciser des objectifs communs et d'en favoriser l'atteinte par l'harmonisation de leurs orientations, de leurs stratégies d'intervention et de leurs actions. (Bourque, 2010, p. 6)

Bourque définit trois types de concertation, soit la concertation sectorielle thématique qui réunit des acteurs locaux autour d'une problématique commune; la concertation intersectorielle thématique dans laquelle différents acteurs de divers secteurs traitent d'une problématique spécifique ou encore, la concertation multisectorielle territoriale qui place le développement du territoire au cœur des préoccupations des acteurs intersectoriels représentés. Chaque type de concertation comporte son lot d'avantages et d'inconvénients. Pour Bourque, le Québec n'est pas à l'abri d'une hyperconcertation ayant pour conséquence l'épuisement et la démobilisation des acteurs locaux, compte tenu du manque de coordination entre les différents regroupements.

Beuret, Pennanguer et Tartarin (2006) définissent la concertation comme « un processus de construction collective de questions, de visions, d'objectifs et de projets communs relatifs à un objet » (p. 31). Ce processus de concertation est conduit par des acteurs dont la participation est volontaire et la thématique traitée se construit par les membres eux-mêmes. Le processus se met en place à l'initiative du milieu ou par les pouvoirs publics qui conviennent d'y participer ou non. Grâce à l'usage d'une métaphore naturaliste, les auteurs concluent à trois itinéraires différents de concertation : 1. itinéraire linéaire monocentré, 2. itinéraire séquentiel polycentré et 3. itinéraire circulaire bilatéral. Dans le premier cas, le conflit est géré par le groupe ou par un leader fort. L'itinéraire séquentiel polycentré présente des séquences de conflits virulents suivies de phases de concertation. Ces séquences se développent de façon anarchique. Enfin, le troisième itinéraire témoigne d'une concertation qui se construit en bilatéral par l'addition de dyades. Ainsi, autour de thèmes sans liens apparents, les relations bilatérales se font et se défont pour se recréer de manière différente autour d'autres questions. Ce bilatéralisme multiple entre les acteurs constitue, pour les auteurs, des espaces de concertation. Devant le flou entourant ce terme, Beuret (2012) propose de l'utiliser en présence « de trois mots-clés : coopération; construction collective; au cours d'un processus » (p. 85).

Enfin, Halpern (dans Boussaguet, Jacquot et Ravinet, 2014, p. 157), parle de la concertation comme étant un moyen d'action pour résoudre des conflits entre divers acteurs et entre acteurs publics et la société civile.

Bref, la concertation est un processus ou un moyen d'action, selon les auteurs, mais dont le but ultime est d'aplanir les différends afin d'atteindre un objectif commun.

2.1.1.2 La coopération

Michaux et *al. (*2011) parlent de trois niveaux d'intégration dans les instances interorganisationnelles ou intersectorielles, à savoir dans un ordre croissant, la coopération, la collaboration et la coordination. Pour ces auteurs, la coopération représente un faible niveau d'intégration reposant sur une alliance volontaire d'acteurs qui, sur une base ponctuelle, conviennent de s'allier pour la défense d'intérêts communs sans nécessairement partager un même territoire. Il s'agit plutôt d'une coalition large sans liens à long terme.

En sociologie, la coopération se définit comme une « aide, entente entre les membres d'un groupe en vue d'un but commun » (CNRTL, cité dans Reverdy, 2016, p.1). Pour la gouvernance en réseaux, Keast, Brown et Mandell (2007) (cités par Voets dans Keast, *et al.* (dir.), 2014) parlent des réseaux coopératifs *(cooperative networks)* comme des réseaux préoccupés principalement par l'échange d'informations et d'expertises. Keast et Mandell (2014) placent la coopération au début du continuum d'intensité des relations en mentionnant qu'il s'agit d'un engagement à court terme, sur une base informelle entre participants qui acceptent de s'adjoindre le soutien d'autres partenaires afin de faciliter l'atteinte de buts individuels. Il n'y a pas d'objectifs communs poursuivis entre les acteurs.

En économie politique, la coopération est « une méthode d'action par laquelle des personnes, ayant des intérêts communs, s'associent en vue d'un profit réparti au prorata de leur activité » (Reverdy, 2016).

En éducation, on parlera de pédagogie coopérative ou d'apprentissage coopératif (Reverdy, 2016) pour désigner la co-construction ou la co-production de personnes en situation d'entraide. Pour Bouvier (2012), la coopération « trouve sa source dans les intérêts collectifs, dans les projets, les contrats, le marché. […] La coopération se construit entre le raisonnable et le possible » (p.268).

Dans l'ensemble des définitions, la coopération offre un niveau d'intensité de relations moindre que la concertation. Par ailleurs, les définitions demeurent contradictoires quant aux objectifs poursuivis : certains jugeant qu'ils demeurent individuels et d'autres affirmant qu'ils peuvent être collectifs.

2.1.1.3 La coordination

Le terme « coordination » était déjà employé par Henri Fayol au siècle dernier pour décrire une situation d'atténuation des relations hiérarchiques au sein des entreprises au bénéfice d'un meilleur fonctionnement (Bouvier, 2012). Plus tard, Follett (1941), cité dans Rouleau (2010) développera quatre principes d'organisation dans les entreprises, centrés sur la coordination dont le but est d'établir une loi universelle de l'organisation optimale du travail.

Plusieurs recherches des années 1960 et 1970 s'intéressent à la coordination inter-organisationnelle dans la foulée de l'approche de la contingence (Klijn et Koppenjan (2016). C'est ainsi que diverses typologies des liens de dépendance mutuelle entre organisations et le type de coordination (Thompson, 1967, Rogers et Whetten, 1982 dans Klijn et Koppenjan, 2016) montrent que plus les organisations sont intégrées et plus la coordination par « ajustement mutuel » est appropriée. Dans leur typologie, Michaux et *al*. (2011), attribuent à la coordination un haut niveau d'intégration.

> *These links can result from direct interaction but also from the existence of rules, cognitive references, norms of behaviour, shared conventions, norms of reciprocal action or even formal procedures, which make the behaviour of the different actors foreseable in the absence of communication, and enables collective, coordinated, coherent action* (p.126).

Ce qui n'est pas le cas pour Sedgwick (2016) qui, à l'instar de Keast et Mandell (2012 en ligne 2014), y voit des liens d'un niveau d'intensité intermédiaire, entre la coopération et la collaboration. La coordination suppose que chaque organisation conserve sa pleine autonomie. En fait, chaque participant peut accomplir une partie du travail

individuellement, mais afin d'atteindre le résultat voulu, il devra l'additionner aux efforts d'autres acteurs.

Certains auteurs, dont Le Galès (dans Boussaguet *et al*. 2014), parlent de la coordination pour définir la gouvernance même. Celle-ci étant considérée comme un « processus de coordination d'acteurs, de groupes sociaux et d'institutions, en vue d'atteindre des objectifs définis et discutés collectivement » (p. 301).

Pour Keast et Mandell (2012 en ligne 2014), la coordination est d'un niveau d'intensité intermédiaire, entre la coopération et la collaboration. Pour les auteurs, la coordination est sollicitée par l'interdépendance des acteurs dans l'atteinte d'un résultat.

Dans le langage courant, la coordination signifie un « agencement de choses, d'activités diverses dans un but déterminé » (Dictionnaire Larousse, 2011). La coordination est généralement associée aux dispositifs de mises en cohérence entre organisations ou entre acteurs multi-niveaux dans un contexte de complexité et d'incertitude (Haas, 1992). En fait, selon Bouvier (2012),

> la théorisation de la coordination et de ses modalités est un composite qui inclut les processus de rationalisation, les conceptions de l'autorité mise en œuvre, la normativité en termes d'éthique de l'action des dirigeants et des cadres intermédiaires et la temporalité : économies de temps et gains de vitesse recherchés. Elle met en tension l'organisation et ses structures avec ses activités. (p.259)

En somme, la coordination renvoie à l'établissement de liens plus ou moins denses, mais soutenant la mise en cohérence des actions ou l'atteinte d'un résultat.

2.1.1.4 Le partenariat

Bourque (2010) considère que le partenariat revêt un caractère formel, souvent fruit d'une transaction contractuelle. En cela, il rejoint les chercheurs des théories sur les organisations qui se sont penchés, notamment sur les partenariats public-privé (PPP). Belhocine, Facal et Mazouz (2005) notent que le Conseil du Trésor du Québec parle du PPP comme « d'une entente contractuelle entre des partenaires public et privé » (p. 2). Brinkeroff (2002, cité

dans Belhocine *et al.* 2005) le définit plutôt comme étant une relation dynamique entre différents acteurs qui s'engagent dans un projet commun et acceptent d'en partager les responsabilités, les décisions et les risques dans un respect mutuel et avec transparence.

En éducation, Le Boterf (2013) traite le partenariat dans un contexte où des professionnels travaillent en réseaux. Ici, c'est le réseau qui fait foi du niveau d'intensité des relations entre les acteurs qui sont considérés *de facto* comme des partenaires. Le partenariat famille-écoles a fait l'objet de nombreuses études. Deslandes (2001) mentionne que le partenariat « implique des conditions de confiance mutuelle, de buts communs et de communication bi-directionnelle. De son côté, la collaboration renvoie à la participation à la réalisation d'une tâche ou d'une responsabilité. Le partenariat nécessite donc des relations collaboratives entre deux parties » (p. 2). Vu sous cet angle, le partenariat s'inscrit dans une dimension davantage affective, alors que la collaboration est d'ordre procédural.

Dans le domaine de la formation professionnelle et technique, le partenariat avec les entreprises ou plus largement, le marché, constitue une avenue intéressante afin de réduire les subventions gouvernementales. Dallaire (2008) indique que « le partenariat doit être perçu non pas comme cette perte de contrôle, mais la résultante d'un exercice du pouvoir asymétrique dans sa fonction, mais demeurant institutionnel dans sa mission » (p.322). Il ajoute que les principales contraintes sont « le partage du pouvoir, les conditions d'incertitude et l'atteinte au prestige personnel » (p.322). Il le définit ainsi : « toutes les formes d'ententes, comprenant une réciprocité ou non, et visant à divers degrés le partage et la responsabilité des actions conduisant à l'offre d'un service ou à la réalisation d'un ouvrage déterminé par les parties concernées » (Dallaire, 2008, p.325).

Selon Sauvé (2002), le terme « partenariat » est relativement récent – 1996 – et n'existe pas dans toutes les langues. En éducation, elle le qualifie de mot « éponge » puisqu'il peut avoir des degrés d'intensité différents et est associé ou synonyme de nombreux autres termes. Pour Sauvé, le caractère polymorphe du partenariat signifie qu'on ne peut le définir qu'en contexte. Et dans le contexte éducatif, il s'appuie sur les deux principes suivants : celui de l'avènement d'une « société éducative » et celui de l'« éducation tout au long de la vie »

(p.22). C'est pourquoi, à terme, le partenariat en éducation « contribue à la construction de significations partagées et plus spécifiquement d'un savoir-vivre ensemble, afin d'optimaliser notre rapport au monde » (p.35).

En somme, le partenariat existe pour la réalisation d'un projet, d'une activité ou d'une tâche. Il contient implicitement l'idée d'une action qui se situe dans le court terme sauf en éducation où son usage est associé à une action en continu.

2.1.1.5 La collaboration

La base latine du verbe collaborer est construite de *co* et *laborare* qui trouve son sens sous la locution « travailler avec » (Le Petit Robert, édition 2006). Cette locution laisse place à une multitude d'interprétations dans la littérature. Bourque (2010) et Michaux (2011) parlent de « collaboration » pour illustrer des relations peu structurées et de faible intensité. Selon Michaux, la collaboration repose sur la réalisation de projets à petite échelle. D'autres auteurs considèrent que, sur un continuum d'intensité, la collaboration est synonyme d'un engagement mutuel plus important entre les partenaires que la coopération, la coordination, ou l'intégration des services (Selden, Sowa et Sandfort, 2002 cité dans O'Leary et Bingham (dir.), 2009).

S'inspirant des définitions de Gray (1985) et Margerum (2011), Emerson et Nabatchi (2015) parlent de la collaboration comme étant les attitudes, comportements et ressources d'individus travaillant ensemble pour résoudre un problème qui ne pourrait trouver de solution autrement. Huxham (1996, p.1) la définit ainsi de manière générale: « *working in association with others for some form of mutual benefit* ».

En éducation, plusieurs études parlent de la collaboration formelle ou informelle entre les équipes pédagogiques au sein des établissements. Portelance, Pharand et Borges (dir.) (2011) considèrent la collaboration comme une étape intermédiaire entre la coordination et la coopération. La collaboration « se caractérise par l'interdépendance dans le partage des ressources, la poursuite d'objectifs communs et la prise de décision consensuelle » (p. 216) Il existe deux entraves majeures à sa pleine mise en œuvre, soit le manque d'engagement et

le manque de temps (Portelance, Pharand et Borges dans Portelance *et al.* (dir.) 2011). Ce qui fait dire aux auteures « qu'à l'heure actuelle, la culture de collaboration, malgré ses retombées positives, ne se manifeste malheureusement pas dans tous les milieux éducatifs » (p. 222).

Pour leur part, Keast et Mandell (2012 en ligne 2014) et Paquet (2011) pensent qu'il s'agit d'un risque partagé entre les parties prenantes qui, à terme, va bien au-delà de la résolution de problèmes en favorisant l'innovation dans la manière même d'appréhender le bien commun. Sur un continuum d'intensité, la collaboration serait au maximum de l'intégration en ayant comme caractéristiques un haut niveau de confiance entre les parties prenantes, une communication étroite et fluide, un pouvoir partagé et une mise en commun des ressources. Ce haut niveau de collaboration demande un minimum de 3 à 5 ans pour s'établir (Keast et Mandell, 2012 en ligne 2014) et ils la définissent ainsi: "*Collaboration is found to be a distinctive form of working together, characterised by intense and interdependent relationships and exchanges, higher levels of cohesion (density) and requiring new ways of behaving, working, managing and leading"* (Keast et Mandell, 2012 en ligne 2014, p. 9). Contrairement à la coopération qui s'inscrit dans du court terme et à la coordination qui fait référence aux mécanismes de liaison, la collaboration se distingue par sa durée dans le temps et son niveau élevé d'interdépendance (Keast et Mandell, 2012 en ligne 2014). Nous emprunterons cette typologie pour notre recherche car le terme « collaboration » infère une « nouvelle manière de se comporter, d'être » dans le cadre d'un travail commun. Cela suppose que la collaboration transcende le partage, la mise en commun, le contrat et les dispositifs techniques pour induire un changement profond chez les acteurs mêmes. C'est aussi à partir de ce terme que se construit la notion de « gouvernance collaborative », utilisée pour la première fois en 1978 (Emerson et Nabatchi, 2015). Nous y reviendrons à la section 2.1.4.

En conclusion, « le noyau central commun aux multiples définitions de la collaboration pourrait être défini comme une interaction productive (un résultat est attendu) et synergique (une combinaison des efforts telle que le résultat est plus grand que la somme des contributions) » (Divay, Belley et Prémont, 2013, p.6). Même si nous choisissons le

vocable de « collaboration » pour notre recherche, les différents termes sont utilisés de manière indistincte dans certains cas ou souvent associés ou complémentaires dans d'autres. C'est pourquoi, lors de nos entrevues, nous demandons aux informants de qualifier eux-mêmes le type de relations qui caractérisent leur instance régionale et de nous en donner leur définition. Il nous sera possible, au terme de notre étude, de déterminer le concept le plus approprié.

2.1.2 Logiques sectorielles et logiques territoriales

Le secteur se déploie en trois dimensions, soit la dimension des intérêts des acteurs; la dimension institutionnelle qu'est la division du travail gouvernemental et la dimension cognitive (Muller dans Boussaguet *et al*., 2014, p. 595).

> Ces secteurs on peut les définir comme des assemblages de rôles sociaux structurés autour d'une logique verticale et autonome de reproduction. [...] Dans cette perspective les secteurs apparaissent comme des totalités sociales qui vont à la fois organiser et structurer les rôles sociaux autour d'une logique de reproduction a-territoriale et conférer aux individus de nouvelles identités – les identités professionnelles – qui se substituent elles aussi aux identités locales (Muller, 1985, p. 166-167).

Alors que la logique sectorielle induit la création d'un référentiel normatif, le passage de la sectorialité à la territorialité met à mal ce référentiel (Muller, 1985). Le référentiel constitue une vision du monde telle que perçue mais aussi une vision du monde telle que souhaitée (Muller, 2005). Dans le cadre de l'analyse des politiques publiques, le référentiel global vient baliser l'action publique en priorisant les différents secteurs de la société (ex. éducation, santé, agriculture). Ce référentiel global contient des idées, des valeurs, des croyances qui façonnent notre jugement interprétatif et offre une structure de sens. Le référentiel global s'accompagne de référentiels sectoriels qui accomplissent le même rôle mais pour un secteur en particulier. Par exemple, en éducation, les acteurs éducatifs vont se donner une représentation des enjeux et les hiérarchiser selon les balises de leur référentiel sectoriel. Entre les deux référentiels, certains acteurs de la société jouent un rôle de médiateurs. « Les médiateurs décodent le monde, le rendent intelligible, lui donnent sens;

puis ils le recodent, ils définissent des objectifs et des actions destinés à accélérer cette transformation du monde qui est présentée comme inéluctable. » (Muller, 2005, p.164).

Dans sa lettre de 2006, le ministre Fournier affirme la volonté gouvernementale de rallier les différents acteurs régionaux autour des leaders éducatifs et de « développer une vision régionale de l'éducation » afin d'assurer que les besoins en matière de formation de main-d'œuvre soient comblés de façon optimale. La décision du gouvernement du Québec de confier à des instances régionales en éducation la responsabilité de mettre en œuvre une partie de la réforme éducative semble s'inscrire davantage dans une perspective de subsidiarité quand le ministre Fournier parle de « confédération » des acteurs et ne souhaite pas une centralisation régionale. Le terme « confédération » utilisé par le ministre n'est certes pas anodin et il le définit comme suit : « une association volontaire de partenaires de l'éducation dans le but d'assurer une offre régionale complémentaire, adéquate et optimale de services éducatifs tout en conservant leur autonomie respective » (Lettre du ministre Fournier, 2006). Dans la perspective ministérielle, les trois principes devant guider l'action des tables, sont « le volontariat », la « valeur ajoutée » et « la variabilité ».

Inscrire l'action publique au niveau régional ne fait pas seulement référence à un changement spatial. Le changement d'échelle procède d'un processus intégrant une dimension identitaire pour lequel les différents acteurs ont à revoir leurs normes, leurs intérêts en fonction des nouveaux mandats qui leur sont confiés (Faure et Muller, 2006, Moreau, 1997). Le changement d'échelle met donc en action différentes institutions et pose de nouveaux défis. « C'est ici que les questions posées par les changements d'échelle rejoignent les questions posées par le concept de gouvernance » (Smith (2004), cité dans Faure et Muller, 2006, non paginé). Puisque le changement d'échelle remet en cause le rôle de l'État dans le processus d'action publique, il s'interroge également sur les transformations dans la production du bien commun (Faure et Muller, 2006). En ce qui concerne l'application du Plan d'action en formation professionnelle et technique, ce bien commun qu'est l'éducation est confié aux acteurs régionaux des tables. L'éducation devient ainsi un bien davantage public c'est-à-dire soumis à un management « ouvert à tous » (Laufer, 2008), signifiant qu'une partie des responsabilités du système éducatif relève des

dispositifs de collaboration mis en place par une multitude d'acteurs étatiques ou non, éducatifs ou non. À l'échelle nationale, le passage à une logique territoriale régionale en matière de formation professionnelle et technique illustre l'intention de confier aux communautés non seulement la mise en œuvre d'une politique, mais aussi la responsabilité de se donner une vision globale de ce bien commun.

Dans cette optique, il importe de s'intéresser à la dimension régionale du mandat des tables. Car la substitution de la logique territoriale à la logique sectorielle est à la fois dynamique et d'une grande complexité. Il est aussi le signe que l'État n'arrive plus à assurer la cohérence de ses politiques publiques ni à les réguler de façon à maintenir sa légitimité.

2.1.2.1 Le palier régional, un enjeu en soi pour le secteur éducatif

Au Québec, la mise en place des CRE en 2005 respecte l'espace géographique des régions administratives créées en 1996, sauf pour la Montérégie et le Nord-du-Québec (Observatoire de l'Administration publique, ÉNAP, 2012). La logique ministérielle de régionalisation d'alors vise à décentraliser des services administratifs afin d'en assurer une meilleure coordination en région. La région administrative devient le cadre de référence des territoires et de l'action ministérielle régionale. En remplaçant les Conseils régionaux de concertation et de développement (CRCD) par les CRE, le gouvernement du Québec augmente la participation des élus locaux (maires, préfets), qui occupent dorénavant les deux-tiers des sièges plutôt que le tiers qu'ils détenaient auparavant dans les CRCD, au détriment de la société civile (Observatoire de l'Administration publique, ÉNAP, 2012).

La régionalisation géographique en éducation est plus complexe puisque les commissions scolaires et les cégeps ne couvrent pas le même espace géographique que les Conférences régionales des élus. Ils ont leur propre arène à l'intérieur d'une même région administrative. Les cégeps ont une vocation régionale non exclusive, c'est-à-dire que tous les cégeps d'une même région administrative se voient confier le même mandat de

développement régional (Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, art. 6.0.1) [30] . Quant au territoire des commissions scolaires, il est déterminé par le gouvernement et diffère de celui des cégeps et des CRE. À l'origine au XIXe siècle, ce territoire géographique était basé sur la paroisse, ce qui lui conférait un caractère communautaire. Aujourd'hui, avec la dernière vague de fusions des commissions scolaires, l'étendue spatiale de chacune d'elles s'est plus ou moins accrue, mais le nombre d'élèves auxquels la commission scolaire doit offrir des services éducatifs a pris de l'ampleur.

La régionalisation de l'éducation telle que conçue par le gouvernement du Québec au travers la mise en place des TREI dans une aire administrative et politique, légitime l'action sectorielle tout en la mettant au service du développement régional (Fournier, 2006). Mais il y a un territoire éducatif à définir et à construire. Ce qui n'est pas une mince tâche. « Un territoire n'est ni clos ni cohérent, il est le lieu de rencontres, d'impulsions émanant d'aires géographiques plus larges et différentiées, mais qui peuvent se fédérer autour d'un projet » (Bouvier, 2012, p. 21). Cette régionalisation présage l'apparition d'une double tension. D'abord, entre la logique sectorielle – portée par les représentants de l'éducation – et la logique territoriale – portée par les acteurs étatiques ou non et extérieurs au milieu de l'éducation; ensuite, par la logique territoriale des tables et la logique sous-sectorielle de la formation professionnelle au secondaire et de la formation technique au collégial.

---

[30] **6.0.1.** Un collège peut en outre :
a) contribuer, par des activités de formation de la main-d'oeuvre, de recherche appliquée, d'aide technique à l'entreprise et d'information, à l'élaboration et à la réalisation de projets d'innovation technologique, à l'implantation de technologies nouvelles et à leur diffusion, ainsi qu'au développement de la région;
b) effectuer des études ou des recherches en pédagogie et soutenir les membres du personnel du collège qui participent à des programmes subventionnés de recherche;
c) fournir des services ou permettre l'utilisation de ses installations et équipements à des fins culturelles, sociales, sportives ou scientifiques en accordant toutefois la priorité aux besoins des étudiants à temps plein, au sens de l'article 24;
d) participer, dans le respect de la politique québécoise en matière d'affaires intergouvernementales canadiennes et de celle en matière d'affaires internationales, à l'élaboration et à la réalisation de programmes de coopération avec l'extérieur dans le domaine de l'enseignement collégial;
e) collaborer, avec les ministères et organismes du gouvernement et, le cas échéant, avec d'autres partenaires, à la réalisation d'ententes spécifiques concernant la mise en oeuvre de priorités régionales, notamment par l'adaptation de ses activités aux particularités régionales et par le versement d'une contribution financière.

Dans notre projet doctoral, la logique sectorielle éducative se définit par l'instruction, la socialisation, la qualification des personnes par l'offre d'une formation de qualité contributive au développement socio-économique et culturel de ces personnes et des régions. Quant à la logique territoriale, il s'agit pour les acteurs concernés de se définir un territoire commun, un territoire donné et/ou construit dans lequel ils légitiment l'action publique (Faure, dans Boussaguet, Jacquot et al, 2014). Le territoire donné repose sur des bases juridiques ou administratives. On y retrouve une vision politique et institutionnelle du territoire déterminée par l'État central. C'est le cas des régions administratives au Québec. Le territoire construit ou territoire vécu (Fourdrignier et Molina, 2013) suppose que les acteurs concernés développent un référentiel commun basé notamment sur l'identification des besoins socio-économiques du territoire auxquels la formation professionnelle et technique est appelée à contribuer. Ce qui constitue en soi un défi de taille pour les TREI.

2.2 Les cadres théoriques

Il importe de rappeler notre question de recherche, soit :

> En prenant en considération les particularités inhérentes à leur région, comment les acteurs conçoivent-ils l'action en réseau de leur table régionale d'éducation interordres dans le processus d'élaboration d'une politique publique?

Afin de déterminer les questions spécifiques, il est pertinent de préciser les idées et les modèles issus des cadres théoriques de la théorie des réseaux et de l'approche de la gouvernance pour examiner les types de réseaux, les conditions d'implantation ainsi que le mode de gouvernance en place.

2.2.1 L'approche des réseaux

Le *network theory* est un terme générique qui englobe les travaux sur les réseaux, quels qu'ils soient. Dans son sens commun, le réseau est souvent compris comme un enchevêtrement de liens. Pour Muller (2013), le réseau de politiques publiques se caractérise par la présence de relations horizontales, souvent informelles, ouvertes à d'autres réseaux et qui se composent d'une variété d'acteurs de diverses provenances. « *The*

architecture of complexity » (Kenis et Schneider, 1991, cité dans Keast, Mandell et Agranoff (dir.), 2014) intéresse les chercheurs anglo-saxons en science politique et en sociologie. La théorie des réseaux de politiques publiques ou d'action publique (*policy network*) de Rhodes et Marsh (1997) s'inspire de l'approche pluraliste des années 1950 et 1960 d'auteurs américains, mais aussi de travaux européens sur les relations interorganisationnelles ou les théories corporatistes. En opposition à l'approche structuraliste (Hassenteufel, dans Le Galès et Thatcher, 1995), cette théorie des réseaux de politiques publiques sert à décrire l'action gouvernementale, à analyser l'élaboration des politiques publiques et à discuter du management public. Surtout descriptive et ancrée dans la vie politique américaine, très ouverte aux influences extérieures, la théorie des réseaux des politiques publiques s'intéresse d'abord au « triangle de fer », c'est-à-dire aux rôles des groupes d'intérêts dans un contexte de gouvernements multiniveaux (Lowi, 1969). Centré sur le processus de médiation des acteurs, ce premier courant de l'approche des réseaux s'inscrit dans la logique sectorielle, c'est-à-dire que les réseaux deviennent un élément constitutif des secteurs (Thatcher, dans Boussaguet *et al.*, 2014).

Keast (dans Keast *et al.* (dir.), 2014) détermine deux écoles principales dans la théorie des réseaux : l'une s'intéresse aux processus de médiation des intérêts des acteurs et l'autre conçoit les réseaux comme une nouvelle forme de gouvernance.

Pour Rhodes (2006), les réseaux de politiques publiques sont,

> *[a] set of formal institutional and informal linkages between governmental and other actors structured around shared if endlessly negotiated beliefs and interests in public policy making and implementation. These actors are interdependant and policy emerges from the interactions between them* (p.426).

Contrairement aux chercheurs américains, Rhodes met l'accent sur l'interaction entre les parties prenantes en tant qu'initiatrice de politiques publiques et productrice de « coalitions ». Ces liens formalisés ou non sont considérés par les chercheurs comme des institutions, puisqu'ils sont à l'origine des politiques publiques. Marsh et Rhodes (1992) développent une typologie des réseaux divisée en cinq catégories à l'intérieur d'un continuum basé sur le niveau d'intégration des membres. C'est ainsi que des distinctions

s'imposent entre les chercheurs des courants de la théorie des réseaux qui s'intéressent davantage à l'impact de la structuration des interactions entre acteurs et ceux qui concentrent leur attention sur la gestion des réseaux (Keast dans Keast, *et al.* (dir.), 2014). Selon cette typologie, la communauté de politiques publiques (réseau d'acteurs experts) est la plus intégrée et s'appuie sur les intérêts sectoriels.

Peter Haas (1992) reprend le concept de communautés de politiques publiques (*epistemic communities*) en l'appliquant au contexte des relations internationales. Haas s'interroge sur la prise de décision de l'État dans un contexte d'incertitude et de haut degré de complexité des enjeux, notamment en matière de politique internationale. Il définit la communauté de politique publique comme suit : « *a network of professionals with recognized expertise and competence in a particular domain and an authoritative claim to policy-relevant knowledge within that domain or issue-area.* » (p.3). Cette communauté d'experts se distingue d'autres groupes d'intérêts par ses valeurs communes, son expertise reconnue dans un domaine particulier et la conviction partagée que les savoirs scientifiques ou experts dont elle dispose, améliorent le bien-être de la population par l'implantation de politiques publiques.

Pour Le Galès (1995), la communauté de politiques publiques et le réseau d'action publique sont des méso-concepts, c'est-à-dire que l'action publique se déploie à travers des sous-systèmes, sectoriels ou sous-sectoriels (March et Rhodes, dans Le Galès 1995). Huxham et Vangen (2005) et Le Galès (1995) affirment que les réseaux d'action publique favorisent davantage le statu quo que les changements dans les politiques publiques et ils peuvent même être une source d'inertie.

En s'inspirant des travaux de Haas et des approches cognitives (Jobert et Muller, 1987; Kingdon, 1984), Sabatier et Jenkins-Smith (1993) élaborent un modèle – *Advocacy Coalition Framework* (ACF) – intégrant plusieurs phases du cycle des politiques publiques et synthétisant les approches *top-down* et *bottom-up*. Ce modèle soutient que plusieurs acteurs, notamment les experts scientifiques et techniques, sont au cœur du processus de politique publique. Le concept des coalitions plaidantes réfère à un regroupement d'acteurs partageant un même système de croyances ou vision du monde qui s'unissent pour

l'incarner dans une politique publique. Le système de croyances repose sur trois niveaux : le *deep core* ou système de croyances personnelles qui forge les valeurs fondamentales des individus et demeure stable au fil du temps (Bergeron, Surel et Valluy, 1998); le *policy core* ou le système de croyances propres au secteur ou au domaine de politique publique (Hassenteufel, 2011); puis les *secondary aspects* ou aspects secondaires, constitués des instruments utilisés pour la mise en œuvre. Comme le soulignent Sabatier et Schlagger (2000),

> le *policy core* comprend les priorités quant aux valeurs fondamentales, les conceptions en ce qui trait aux retombées en termes de bien-être (qui en profitera), la gravité d'ensemble du problème, les principales causes, la distribution de l'autorité entre l'État et la société et entre les niveaux de gouvernement, les instruments de action publique privilégiés, la capacité de la société résoudre le problème, la participation de divers acteurs et les préférences quant au policy core. (p.228)

Ce qui distingue l'ACF des autres modèles, c'est le regard porté sur la présence de valeurs communes comme base des changements initiés par les acteurs. Les coalitions plaidantes forment un sous-système et peuvent interagir tout au long du processus d'élaboration des politiques publiques, notamment par la présence d'experts en leur sein jouant souvent le rôle de médiateurs (*policy broker*), alors que les médiateurs dans le cadre du référentiel assument le rôle de facilitateurs entre le référentiel global et le référentiel sectoriel. Dans le cadre de l'ACF, ils « peuvent jouer un double jeu : favoriser prudemment une coalition ou adopter une véritable position de neutralité » (Bergeron, Surel et Valluy, 1998, p. 209). L'ACF a cette particularité de vouloir expliquer les changements de l'action publique dans une temporalité longue (Sabatier, dans Boussaguet *et al*., 2014).

Selon Le Boterf (2013), il existe une autre catégorie de réseaux très présente en éducation : les réseaux de professionnels. Ceux-ci présentent les caractéristiques suivantes : a) ils sont organisés autour d'une ou plusieurs finalités professionnelles; b) leur existence est socialement reconnue; c) les acteurs échangent entre eux des ressources utiles pour le maintien du réseau; d) leurs relations sont influencées par la structure du réseau; e) la qualité et l'intensité des relations dépendent du climat de confiance (p.4-5).

Parmi les forces de la théorie des réseaux, c'est sa capacité à décrire l'action publique à partir de critères portant sur la composition des réseaux, le degré d'intensité des interactions entre acteurs et les rapports de pouvoir (Hassenteufel, 2011) qui la rend pertinente pour notre recherche. C'est aussi sa rupture proclamée avec la vision séquentielle de l'analyse des politiques publiques, telle que préconisée par Jones (1970). L'ACF tend à placer les croyances au-dessus des intérêts sans indiquer leur influence mutuelle. Par ailleurs, une des principales limites de cette approche est l'absence de définition commune. Même si on reconnait une valeur heuristique à l'accent qu'elle met sur l'importance de la multiplicité des acteurs dans la fabrication des politiques publiques, il demeure que la théorie des réseaux n'explique pas pourquoi des actions de réseaux similaires donnent des résultats différents (Keast dans Keast, Mandell et Agranoff, 2014), ni comment le changement se produit en tant que tel (Hassenteufel (2011). Cette approche néglige les conflits intrasectoriels (Hassenteufel, dans Le Galès, 1995), et les critères d'évaluation pour juger des résultats des réseaux manquent de clarté selon Klijn et Koppenjan (2000).

En somme, pour les chercheurs de la théorie des réseaux, l'action publique est perçue comme « le produit d'interactions multiples entre divers acteurs » (Hassenteufel, dans Le Galès, 1995, p. 97). Le point focal porte sur les acteurs considérés à travers leurs interactions, la structuration de leur réseau, leurs actions et leurs décisions. À l'instar de Thatcher (1995) qui juge cette théorie trop descriptive et ayant une faible portée analytique, puisque les acteurs ne peuvent être isolés de leur environnement social, économique et politique, nous jugeons que dans le cadre de notre recherche, les tables régionales d'éducation interordres représentent, dans leur région respective, un réseau d'acteurs mandaté par l'État, composé d'acteurs en réseaux et servant d'instrument d'action publique. Nous tenterons d'identifier les type de réseaux et de déterminer s'il peut agir comme producteur d'un référentiel (Guay, 2010; Muller, 2005, 2013).

2.2.2 L'approche de la gouvernance

Le deuxième courant théorique met l'accent sur les pratiques de gestion et les résultats obtenus dans un contexte d'action en réseaux où l'État délègue une part plus ou moins

importante de ses responsabilités dans le processus de conception et de mise en œuvre d'une politique publique. De manière générale, le concept de gouvernance fait référence à la primauté des rapports horizontaux entre les acteurs étatiques et non étatiques et à la présence en continu de mécanismes de négociation (Hassenteufel, 2011, Pal, 2001). Comme le souligne à juste titre Le Galès (dans Boussaguet *et al.* 2014), la gouvernance est « un chantier de recherche qui concerne les formes de coordination, de pilotage et de direction des secteurs, des groupes et de la société, au-delà des organes classiques du gouvernement » (p. 299). Certains auteurs associent la gouvernance à un affaiblissement et à une perte de légitimité de l'État (Hermet, 2007, Muller, 2005), alors que d'autres considèrent que celui-ci demeure l'acteur central (Koliba, Meek et Zia, 2011, Lascoumes et Le Galès, 2004). « Si l'on ne semble pas s'entendre sur ses frontières ou sa nature exacte, il est toutefois possible d'affirmer que la gouvernance est constituée de formes spécifiques de gouverne, qui se distinguent des mécanismes plus traditionnels et hiérarchiques » (Lavigne, 2013, p. 97). Plus critique, Le Galès (dans Boussaguet *et al.*, 2014) en parle même comme d'une notion secondaire, tout au plus utile pour s'interroger sur les transformations de l'État, mais souvent incapable d'y apporter des réponses.

Même si le terme « gouvernance » existe depuis le XIIe siècle (Moreau Defarges, 2011), sa définition demeure toujours polysémique et ses modes, variés. L'associant à la démocratie occidentale, Moreau Defarges identifie trois composantes dans une perspective de gestion. D'abord, il y a l'idée du « pacte fondateur » ou contrat social, dans lequel chacun peut jouer un morceau de la partition et au centre duquel on retrouve la notion de territoire. Ensuite, l'idée de « l'égalité » entre tous les joueurs qui établissent leurs propres règles et se partagent les rôles de vainqueurs. Enfin, l'idée de « la participation » qui s'enracine dans un projet commun. Pour le chercheur, la gouvernance fait appel au moins d'État et « est l'enfant de la mondialisation des années 1990 » (p. 122).

Paquet (2011, p. 49) dégage quatre ensembles d'idées-forces pour mieux comprendre la gouvernance qu'il définit ainsi :

> la gouvernance est à la fois une manière de voir, un cadre d'analyse, un langage de définition et de solution de problèmes, un appareil d'examen clinique pour remonter à la source de la mauvaise performance, un outillage mental pour le designer organisationnel ainsi que l'architecte social à qui on demandera de faire les radoubs.

D'abord, la gouvernance est un « processus de coordination et de collaboration en évolution continue » (2011, p. 21). Ce processus permet un apprentissage collectif qui modifie le fonctionnement et les comportements des acteurs impliqués. Pour Paquet, la gouvernance est nécessairement collaborative. La deuxième idée-force est « que la gouvernance prend en compte les diverses composantes du système socio-politico-économique (structure, théorie et technologie) » (2011, p.21) et réagit à la diversité des interactions internes. Une autre idée-force est que la gouvernance doit prendre en compte les contraintes de divers ordres et ses effets structurants. Ainsi, la gouvernance est multiple et évolutive. Enfin, la gouvernance nécessite « une nouvelle façon de penser » (2011, p. 21). Cette nouvelle façon de penser conduit à décompartimenter et désectorialiser les relations pour en faire un creuset propice à l'apprentissage collectif. Cette « mégacollaboration » (Agranoff, 2012) apparaît au fil du temps et transforme la structure de réseaux en place en gouvernance collaborative.[31]

Dans un effort notable de clarification de l'approche de la gouvernance, Klijn et Koppenjan, (2016) identifient quatre courants dominants : a) la gouvernance corporative; b) le *New Public Management*; c) la gouvernance multi-niveaux et d) la gouvernance en réseaux (*network Governance*). Alors que le premier courant se rapporte à l'opérationnalisation de l'administration publique, à son fonctionnement, le NMP ou le *market governance* met l'accent sur la performance, la reddition de comptes, l'efficacité et l'efficience en prenant pour modèle l'entreprise privée. La gouvernance multiniveaux, le troisième courant, s'intéresse aux relations entre gouvernements dans le cadre de

[31] Agranoff (2012) donne l'exemple du PPP, *New Futures for Dayton Area Youth,* qui, dans les années 1990, débute sa collaboration auprès de trois écoles dans un contexte de méfiance pour en arriver à développer des mécanismes de gestion propres à la gouvernance collaborative.

problématiques spécifiques, tel l'environnement. Les études dans ce domaine démontrent l'importance de traiter certains phénomènes complexes, qui dépassent les frontières nationales, en intégrant une multitude d'acteurs gouvernementaux et issus de la société civile. Le dernier courant, *network governance*, s'intéresse au processus d'interactions complexes entre les réseaux composés d'acteurs privés, publics et de la société civile. C'est ce dernier courant qui, selon les auteurs, décrit le mieux ce qu'est la gouvernance, c'est-à-dire, une façon d'appréhender les relations entre le gouvernement et une pluralité d'acteurs dont l'objectif est d'accroître la qualité du processus d'élaboration des politiques et la prestation de services. Les politiques publiques se construisent par le mouvement de boucles itératives entre acteurs dont le pouvoir public peut créer les conditions de leur réalisation sans y prendre part activement. Cette évolution du rôle de l'État vers la gouvernance serait rendue nécessaire par la complexité des phénomènes à traiter. Klijn et Koppenjan considèrent que les diverses appellations telles que « métagouvernance », « gouvernance collaborative » ou « management collaboratif » sont similaires et ils leur préfèrent le terme de « gouvernance en réseaux ».

La gouvernance en réseaux est aussi l'appellation utilisée par Koliba, Meek et Zia (2011) pour désigner la manière de traiter les problèmes complexes de la société moderne pour qui les façons de faire traditionnelles de l'administration publique semblent inadéquates.

> *Governance network are defined as relatively stable patterns of coordinated action and resource exchanges: involving policy actors crossing different social scales, drawn forms the public, private, or non profit sectors and across geographic levels; who interact through a variety of competitive, command and control cooperative, and negotiated arrangements, for purposes anchored in one or more facets of the policy stream.* (p. 60)

Vu sous l'angle de l'innovation, la gouvernance en réseaux synthétise diverses formes de partenariats que l'on retrouve dans les quatre paradigmes de l'administration publique : la théorie classique de l'administration publique avec la bureaucratie; le *New public management* et l'importance accordée à l'entreprise privée dans l'action publique; le *Collaborative Public Management* et les diverses formes de partenariat et enfin, le *Governance Network Administration* qui intègre différents modèles de gouvernance.

Pour ces observateurs de la vie politique américaine, l'administration publique a évolué selon cinq tendances pour en arriver à la gouvernance en réseaux. La dévolution des pouvoirs de l'État vers des gouvernements locaux ou régionaux entre les années 1960 et 1980 a forcé la mise en place de stratégies de négociation entre les parties pour en arriver à résoudre certains problèmes. Cette tendance s'est accrue avec celle de la privatisation du service public défendue par le *New Public Management* (NMP) où la négociation entre les élus et le marché fait place à des ententes formelles, telles que les partenariats public-privé qui reposent sur le partage des ressources dans la prestation de biens ou services publics. Ce courant oppose la gouvernance au gouvernement en se présentant comme une alternative aux problèmes d'efficacité et d'efficience de l'État. Dans le passage de la dévolution des pouvoirs entre élus à un partage des pouvoirs entre l'État et le marché, l'action publique prend forme et la codépendance des acteurs se révèle. L'État apprend à partager, négocier, coordonner, coopérer dans ce qui, auparavant, relevait de sa prérogative. Devant la compétition des acteurs du marché, l'État procède à une forte déréglementation et délaisse son rôle de dispensateurs de services. Les excès de la déréglementation et du retrait de l'État ayant abouti à la crise financière et économique de 2009, nous assistons au retour de l'État à titre d'agent régulateur et dispensateur de services, car l'incursion du marché dans la sphère publique a mis en lumière l'importance d'avoir un ancrage démocratique afin d'éviter les abus. La gouvernance fait maintenant davantage place à la société civile et l'apprentissage de la collaboration et de la coopération prend le dessus sur la compétition État-marché.

Comme le résume Bouvier (2012),

> En d'autres termes, la gouvernance tente d'apporter des éléments de réponse à la question de savoir comment mieux coordonner et réguler une action collective plurielle dans un environnement complexe, original, exhaustif et incertain, avec des groupes d'acteurs, d'institutions et des réseaux aux intérêts divergents, avec de multiples cellules décisionnelles et un nouveau rapport aux administrés, aux actionnaires, aux usagers, aux citoyens, aux parties prenantes, aux partenaires. (p. 167)

Enfin, d'autres études sur la gouvernance (Lascoumes et Le Galès, 2004) abordent la question dans un cadre plus normatif, à partir des instruments, dans l'optique d'offrir des correctifs aux modèles en place.

Au Québec, les réformes éducatives furent accompagnées de l'introduction de divers outils de gestion du NMP.

> En éducation, la notion de gouvernance est utilisée pour distinguer ce qui relève des attributions et des manières de faire d'un gouvernement faîtier central, de ce qui relève des responsabilités des gouvernements locaux de proximité. Ces derniers disposant d'une légitimité qui puise son origine à la fois dans la démocratie représentative (élus locaux) et dans une démocratie participative (participation citoyenne, société civile, etc) (Lusignan et Pelletier, dans Pelletier (dir.), 2009, p.13).

Les changements apportés à la Loi sur l'administration publique concernant la gestion axée sur les résultats se sont appliqués dès 2001 aux cégeps, et en 2008 aux commissions scolaires, lors des modifications faites à la Loi sur l'instruction publique (LIP). Depuis, les commissions scolaires doivent signer des « conventions de gestion et de partenariat pour la réussite » avec le ministère de l'Éducation, et les cégeps élaborent des plans stratégiques et de réussite depuis 2001. La reddition de comptes s'accentue et les établissements mettent en place des tableaux de bord, un système de gestion de l'information et des indicateurs de performance. C'est à partir du courant du NMP que le milieu de l'éducation apprivoise la gouvernance.

2.2.2.1 *Collaborative Public Management* ou management public collaboratif

L'un des courants de l'approche de la gouvernance, le *Collaborative Public Management* ou management public collaboratif tente de comprendre quels sont les facteurs facilitant la gestion de la collaboration et les écueils les plus souvent rencontrés ainsi que les spécificités de la gestion en contexte collaboratif. Il examine également la manière dont la collaboration se constitue en mode de gestion. Ce courant descriptif illustre avec force détails différents modèles pour dresser des typologies.

2.2.2.2.1 La collaboration comme mode de gestion

Agranoff, (2012), Agranoff et McGuire (2003) jugent que le travail de collaboration n'est pas un objectif en soi, mais qu'il s'impose en fonction du type de problème à résoudre. Ils définissent le *collaborative public management* ainsi : « *The process of facilitating and operating in multi-organizational arrangements to solve problems that cannot be solved, or solved easily, by single organizations* (Agranoff et McGuire, 2003, p. 4). Que ce soit dans le cadre d'une entente formelle ou sur une base informelle, les organisations s'engagent volontairement ou sous le coup d'un mandat, à travailler conjointement à la réalisation d'un projet spécifique ou d'une politique publique. Cette conception souligne le caractère essentiel de la collaboration en lien avec la résolution de problème. Pour y arriver, de nombreux modèles de collaboration sont expérimentés et offrent plusieurs cas de figure bien documentés dans la littérature, que ce soit par la diversité des acteurs, le type d'actions entreprises ou les structures organisationnelles en place. Le niveau d'engagement des parties prenantes ou la fréquence et l'intensité de leurs relations constituent d'autres éléments probants selon les diverses expériences de collaboration analysées (Agranoff, 2012). À cet égard, Agranoff les classe en quatre catégories selon trois paramètres, le niveau d'engagement des acteurs (minimal à maximal), la fréquence des interactions (intermittente à régulières) et la qualité des décisions (absente à consensuelle). Un niveau d'engagement minimal et une fréquence intermittente décrivent une instance davantage focalisée sur l'échange d'informations. *A contrario*, la mise en place de dispositifs de collaboration associés à un travail assidu entre les acteurs œuvrant à la prestation de services décrit une organisation collaborative. Agranoff (2012) en conclut que la collaboration permet un mode de gestion davantage en adéquation aux problèmes à résoudre.

Cependant, cette structure collaborative nécessite des ressources financières importantes ainsi qu'un investissement de longue durée des parties prenantes. Elle doit ajouter de la valeur à la prestation du service et s'appuyer sur la confiance entre les partenaires. Pour assurer la pérennité de l'instance collaborative, il observe que les gestionnaires publics doivent la promouvoir auprès de leur organisation respective et démontrer leur propre

capacité à conjuguer leurs obligations organisationnelles aux exigences de la collaboration comme mode de gestion. Dans le cadre de notre étude, ces éléments concernent l'articulation entre le modèle de gouvernance en place dans les TREI et les dispositifs de gestion implantés.

D'autre part, Agranoff et McGuire (2001, 2003) se penchent également sur les capacités des gestionnaires à travailler en contexte collaboratif et observent la présence de certains facteurs jugés essentiels pour réussir la collaboration (Agranoff, 2006, 2012; Huxham et Vangen, 2000, 2005; O'Leary et Bingham (dir.), 2009). Parmi ceux-ci, la confiance semble être une valeur dominante (Agranoff, 2012, Giauque, 2005, Huxham et Vangen, 2005; Van Slyke, 2009) ainsi que l'intérêt mutuel quand il s'agit d'un PPP (Belhocine, Facal et Mazouz, 2005, Hodge et Greve, 2005, Ramonjavelo, Préfontaine et Skander, 2007). Mais l'exercice se complexifie quand il s'agit de l'offre de services publics ou de la mise en œuvre d'une politique. Les compétences des acteurs entrent en jeu.

Van Slyke (dans O'Leary et Bingham, 2009) souligne, à l'instar de McGuire et Agranoff (2011), l'importance de développer des habiletés adéquates au travail collaboratif chez les gestionnaires publics. Ce qui constitue un défi pour bon nombre d'entre eux notamment en ce qui concerne l'établissement d'un climat de confiance qu'il juge indispensable et préalable au développement de la collaboration. Van Termeer et Koppenjan (dans Kickert, Klijn et Koppenjan, 1997) soutiennent que les perceptions des acteurs jouent un rôle majeur dans la réussite ou non d'une instance collaborative. Ces perceptions ou référentiels sont d'ordre cognitif et social. Selon le type et le nombre d'acteurs présents et les contingences de l'instance, ces perceptions peuvent se modifier à condition d'y mettre des efforts afin de convenir ensemble des dispositifs susceptibles de produire les effets escomptés plutôt que de s'en tenir à l'obtention d'un consensus. O'Leary et Bingham (2009) reconnaissent l'existence de deux paradoxes à la collaboration comme mode de gestion. D'abord, travailler en collaboration demande une bonne capacité à gérer les conflits, car paradoxalement, la collaboration génère des conflits souvent suscités par la difficulté des acteurs à « déconstruire leur univers cloisonné », générateur d'affrontements (Goyette et *al*., 2006, p. 29). Le second paradoxe réside dans la capacité des acteurs, principalement les

gestionnaires, à travailler dans un cadre collaboratif comme tel (Connelly, Zhang et Faerman dans O'Leary et Bingham (dir.), 2009). Gérer son organisation et travailler en collaboration avec d'autres organisations font appel à des qualités différentes. Quel est le profil de compétences approprié pour devenir un gestionnaire collaboratif? La définition de la collaboration du continuum de Keast, que nous avons choisie pour cette recherche, rappelle l'importance de l'interdépendance des acteurs, de la confiance et du partage dans une perspective transformatrice qui suppose une capacité d'innover à la fois dans la manière de gérer, mais aussi dans les attitudes et comportements nécessaires à la collaboration.

Le concept du paradoxe de la collaboration est également repris par Huxham et Vangen (2000, 2005) dans leurs nombreuses recherche-action réalisées au cours des deux dernières décennies. De leurs résultats de recherche, elles développent la théorie de l'avantage collaboratif (*theory of collaborative advantage*). D'abord à visée descriptive, la théorie de l'avantage collaboratif mise sur les avantages de la collaboration au sein des instances inter-organisationnelles afin d'améliorer la pratique de la collaboration. Pour les auteures, la collaboration est un concept paradoxal, porteur d'une tension continue entre les avantages qu'elle peut apporter et sa capacité d'inertie, très souvent rencontrée et cause de frustration et de conflits (Vangen et Huxham, 2014). À l'issue des nombreux témoignages recueillis auprès des divers intervenants depuis 1989, les chercheures classifient l'ensemble des facteurs contributifs sous quatre thématiques, à savoir les buts, la confiance, la diversité culturelle et le leadership (Huxham et Vangen, 2005; Vangen et Huxham, 2014). L'une ou l'autre de ces thématiques concourt à la réussite de la gouvernance collaborative selon plusieurs auteurs (Agranoff et McGuire, 2001; Ansell et Gash, 2008, Fleishman, 2009 dans O'Leary et Bingham (dir.), Koliba, Meek et Zia, 2011). Pour Huxham et Vangen, ces thématiques se déclinent en plusieurs éléments en interactions qui produisent un enchevêtrement propice à l'émergence des tensions inhérentes à la collaboration. Par conséquent, pour gérer la collaboration, le gestionnaire doit apprendre à travailler dans un contexte d'une grande complexité et à bâtir des équilibres multiples tels que l'équilibre entre la collaboration et la compétition, entre la confiance et l'autonomie, entre l'ouverture

à la diversité et l'efficacité du fonctionnement. Cet exercice de funambulisme est hautement périlleux et repose en bonne partie sur la qualité des relations entre les membres, relations qui doivent faire l'objet d'une attention particulière (Agranoff et McGuire, 2003).

Les quatre thèmes de la théorie de l'avantage collaboratif constituent le socle sur lequel nous construirons notre outil de collecte de données. Nous l'utiliserons également comme partie de notre cadre d'analyse.

2.2.2.2.2 La gestion de la collaboration

Plusieurs recherches du management public collaboratif s'intéressent plutôt aux spécificités des dispositifs de gestion en place dans ce type d'instance. Contrairement à la gestion d'une organisation plus traditionnelle où la structure hiérarchique demeure présente et les fonctions de gestion s'appuient sur la planification, l'organisation, la direction, le contrôle et l'évaluation (PODCE), plusieurs auteurs affirment que le management collaboratif se distingue notamment par l'implantation de mécanismes de gestion conçus collectivement, ayant la particularité d'être souples, soumis à des ajustements continus en fonction du contexte évolutif et complexe de l'instance collaborative. À l'aide d'un grand nombre d'études de cas, dans des domaines très variés, Agranoff et McGuire (2001) et McGuire et Agranoff dans Keast, Mandell et Agranoff (dir.) (2014) tentent d'identifier les composantes spécifiques de la gestion dans un contexte de collaboration. Ils en observent quatre qui sont l'activation, la mobilisation, la mise en perspective commune et la synthèse (*activation, mobilization, framing, synthetisis*). Ces fonctions de gestion s'entremêlent dans un mouvement dynamique et non linéaire (Agranoff, 2012, McGuire et Agranoff, dans Keast *et al*. (dir.) (2014) où l'exercice du pouvoir est pluriel. L'opérationnalisation des différentes fonctions de gestion est asymétrique et chaque acteur joue la partition à son rythme.

Les fonctions d'activation et de mobilisation se retrouvent plus souvent lors de la mise en place de l'instance collaborative puisque l'activation réfère à l'ensemble des ressources nécessaires à l'accomplissement du mandat, notamment lors du choix des partenaires. Cela revêt une grande importance puisque de la composition des instances collaboratives résulte

souvent l'accès aux autres ressources, soit la recherche de financement, le développement des outils de communication et d'information.

Dans le cas des TREI, la composition des tables relève de chaque région et le gouvernement suggère d'inclure la CRE. Nous savons que celle-ci possède des ressources financières susceptibles d'apporter un soutien essentiel aux activités de la Table.

La mobilisation concerne la capacité à se donner des buts communs et à faire la promotion de l'instance afin de lui donner une légitimité Selon les auteurs, certains membres peuvent exercer un leadership plus marqué à ce moment sans pour autant contrevenir au leadership partagé et collaboratif. La troisième fonction, la mise en perspective commune *(framing),* implique le partage des connaissances, une appréhension commune des problèmes à résoudre afin d'en dégager le même sens et de renforcer la collaboration. Ce formatage des idées constitue le terreau sur lequel les instruments d'action et d'intervention se développent. Au sein des TREI, la collecte de données sur les problématiques peut être un exemple, ainsi que la mise en œuvre de mécanismes de gestion des risques.

Enfin, la synthèse (*syntetisis*) témoigne d'un véritable engagement des parties prenantes et manifeste de la « collaboration » au sein de l'instance. L'usage de mécanismes de résolution de problèmes propres à l'instance, le développement de programmes particuliers ou la mise en œuvre de politiques ou projets communs manifestent du niveau d'intégration des ressources et des connaissances ainsi que d'un leadership collectivement partagé. C'est ici que la dissonance cognitive entre les acteurs s'estompe et laisse paraitre leur interdépendance dans la résolution des problèmes. D'autres auteurs (Kickert et Koppenjan, dans Kickert et al. (1997), O'Toole, Hanf et Hupe dans Kickert *et al.* (1997) s'intéressent à la gestion de la collaboration selon les différentes phases du processus d'élaboration des politiques publiques, en répertoriant les différentes stratégies déployées par les parties prenantes. Par exemple, dans une instance responsable de la mise en œuvre d'une politique, il n'est pas rare que les acteurs entreprennent des négociations afin d'obtenir l'espace décisionnel suffisant à la résolution de problèmes ou au contraire, développent des instruments susceptibles de dévier des objectifs initiaux.

Les contraintes d'une instance collaborative diffèrent selon qu'elle soit mandatée par l'État ou qu'elle résulte d'une initiative partenariale locale responsable de solutionner un problème spécifique. Dans le cas d'une « collaboration » mandatée, Rodriguez *et al.* (2007) constatent de nombreuses contraintes associées principalement à l'ambiguité du mandat et au flou des règles et des normes (Van Slyke dans O'Leary et Bingham, 2009). Alors qu'une collaboration créée par des organisations volontaires présente des chances accrues de réussite.

La plupart des chercheurs affirment que la gestion de la collaboration a pour toile de fond un environnement complexe et empreint d'incertitude. Mais pour Klijn et Koppenjan (2012, 2016); Koliba, Meek et Zia, (2011), Koppenjan et Klijn, (2004, 2013), il s'agit de caractéristiques de la gestion de la collaboration.

La complexité des instances collaboratives prend trois formes selon Klijn et Koppenjan (2016). Sur le plan cognitif, le *substantive complexity* réfère au fait que l'inclusion d'acteurs partageant des idées différentes quant à la véritable nature des problèmes rend la gestion de l'instance plus complexe et plus compliquée. Ils suggèrent plutôt de puiser dans la diversité intellectuelle afin de faire de l'instance collaborative un lieu d'apprentissage en s'appuyant sur des données scientifiques, plutôt que d'entreprendre des négociations afin d'en arriver à un consensus. Les données scientifiques ou empiriques facilitent la résolution de problèmes et contribuent à gérer l'incertitude provenant de la diversité des idées si elles font l'objet d'une appropriation commune avec les parties prenantes.

La complexité s'exprime également sur le plan stratégique, *strategic complexity*, par la mise en place de dispositifs de gestion aptes à réduire l'incertitude de la collaboration en restreignant les jeux de coulisses sans pour autant les éliminer. Elle s'exprime aussi par les choix stratégiques des acteurs qui peuvent parfois paraitre incohérents et imprévisibles. L'inclusion de la complexité fait partie de la gestion de la collaboration, selon Klijn et Koppenjan, 2016). La troisième forme de complexité réfère à la structure même de la gouvernance en réseaux. *L'institutional design* ou l'ingénierie de l'instance collaborative renvoie aux caractéristiques propres au réseau. L'ingénierie d'une gouvernance en réseaux

demande du temps pour que les acteurs puissent concevoir collectivement une structure adaptée aux problèmes à résoudre.

Quant au concept d'incertitude, autre constante dans la gestion de la collaboration ou de l'action en réseau, elle relève à la fois du flou, de l'indéterminé, du vague. L'application de politiques publiques en tant que réformes constitue en soi un moment d'incertitude. En ajoutant à cela la mise en place d'une instance collaborative responsable d'implanter une partie des réformes scolaires, l'incertitude augmente et introduit un échelon de complexité supplémentaire. Klijn et Koppenjan (2016) parlent de l'incertitude du problème en soi qui rappelle *l'incertitude de sens* (p.174) de Moisset et Couture (2001), qui réfère à l'incursion de divergences, voire d'antagonismes au sein du système de croyances ou de valeurs des acteurs, rendant l'ensemble, complexe. À cela s'additionne l'incertitude liée aux conséquences du problème, *l'incertitude en finalité* (Moisset et Couture, p.174), qui fait référence à l'imprévisibilité des effets et des résultats. Ces situations d'incertitude requièrent des marges de manœuvre des acteurs variables et des stratégies de gestion distinctes. Une situation d'incertitude sans marge de manœuvre pour les acteurs entraine un désengagement et une paralysie. Un autre type de situation d'incertitude peut laisser suffisamment de marge de manœuvre aux acteurs afin que ceux-ci puissent l'accepter ou l'éviter. Dans le premier cas, les acteurs se responsabilisent face aux conséquences et dans l'autre, ils se retirent avant d'en subir les conséquences. Enfin, le troisième type d'incertitude permet aux acteurs d'en prendre le contrôle puisqu'ils en sont les instigateurs.

La gestion de la collaboration est l'une des dimensions traitées par nos questions de recherche. Nous les présentons à 2.2.3.

2.2.2.2.3 La gouvernance collaborative

En synthèse de leur méta-analyse portant sur la gouvernance collaborative, Ansell et Gash (2007), la définissent ainsi :

> *A governing arrangement where one or more public agencies directly engage non-state stakeholders in a collective decision-making process that is formal,*

> *consensus-oriented, and deliberative and that aims to make or implement public policy or manage public programs or assets.* (Ansell et Gash, 2007, p. 544)

La gouvernance collaborative se veut la réponse à l'incapacité de l'État à résoudre les problématiques complexes des sociétés d'aujourd'hui, caractérisées par un haut niveau de savoir et un désir accentué de la société civile à participer à la fabrication des politiques publiques. Paquet (2011), en s'appuyant sur les travaux de Fukuyame et Putnam, affirme que la gouvernance collaborative se traduit par « de meilleures performances sociales, politiques et économique » (p.83) et accorde de l'importance à la dimension cognitive comme étant constitutive de la gouvernance collaborative.

Bryson, Crosby et Stone (2006) proposent un cadre théorique pour analyser l'action intersectorielle collaborative. Ce cadre comprend plusieurs variables, soit les conditions d'implantation, l'ingénierie auxquels ils ajoutent les contraintes liées au processus de mise en place de la collaboration ainsi que celles associées à la gouvernance, et la reddition de comptes et l'imputabilité des résultats obtenus.

De l'ensemble des études analysées par Ansell et Gash (2007), il résulte six composantes à la gouvernance collaborative : 1. Les instances de gouvernance collaborative sont initiées par l'État. 2. Les participants proviennent de la société civile. 3. Les participants prennent part à la décision.4. L'instance collaborative est issue d'une construction collective. 5. Les décisions sont prises sur une base consensuelle et 6. La collaboration est axée sur les politiques publiques ou la gestion publique. La gouvernance collaborative n'exclut pas le conflit et l'adversité, mais elle suppose que ceux-ci se transformeront en leviers d'action.

Selon Ansell et Gash (2007), la plupart des études de cas portant sur la gouvernance collaborative s'intéressent davantage aux résultats de la gouvernance plutôt qu'à la gestion de celle-ci. Ils proposent un cadre unifié et simplifié pour étudier la gouvernance collaborative en s'appuyant sur quatre variables, soit les conditions d'implantation, l'ingénierie, le leadership et le processus collaboratif même. Ce dernier réfère à l'articulation des interactions des acteurs et la gestion de la gouvernance afin d'illustrer le

caractère dynamique de la collaboration. Ce modèle reprend certains éléments de la théorie de l'avantage collaboratif. Ansell et Gash (2007) ajoutent que trois variables agissent de façon importante sur la réussite ou non de la gouvernance collaborative, soit le temps, la confiance et l'interdépendance des acteurs.

Même si Klijn et Koppenjan (2016) affirment préférer la notion de « gouvernance en réseaux », ils soulignent que la gouvernance collaborative se différencie de celle-ci par l'attention portée aux interactions complexes entre acteurs ainsi qu'aux processus délibératifs de définitions des problèmes. En fait, les auteurs distinguent trois principaux courants dans la littérature sur la gouvernance collaborative. Un premier courant, associé au chercheur allemand Scharpf, (1976, cité dans Klijn et Koppenjan, 2016), met de l'avant l'interdépendance entre les structures organisationnelles et leur environnement telle que préconisée par les théories de la contingence. D'autres recherches se penchent sur le processus de prise de décision dans un contexte de complexité accrue des problématiques et l'importance accordée au développement d'un référentiel commun. Klijn et Koppenjan l'illustrent par le modèle bureaucratique d'Allison (1971) et le *Advocacy Coalition Framework* de Sabatier (1988). Enfin, ce qu'ils qualifient de troisième voie, est construit à partir d'un corpus de recherches portant sur les manières de gérer les réseaux dans une perspective collaborative et les dispositifs de gestion utilisés pour obtenir des résultats. Klijn et Koppenjan (2016) suggèrent d'étudier les résultats des interactions et de la dynamique plutôt que d'isoler les facteurs parce que les acteurs agissant dans une gouvernance en réseaux sont interdépendants.

Une des raisons du succès de la gouvernance collaborative demeure la force des liens entre son opérationnalisation et la gouvernance stratégique en place, établie par le maintien de l'espace dialogique entre les acteurs (Michaux, 2011). Dans un contexte régional, la gouvernance se définit ainsi : « *governance is a multi-organisational process of dialogue and shared decision-making, in other words a space of multi-organisational strategic management* » (Michaux, 2011, p. 130). Cela sous-entend un état dynamique entre les partenaires (O'Leary et Bingham, dans O'Leary et Bingham (dir.) 2009) qui peut tout aussi bien fonctionner dans un environnement compétitif (Alexander et O'Leary, dans O'Leary et

Bingham (dir.) 2009). En somme, la théorie des réseaux et l'approche de la gouvernance partagent l'idée que l'action publique s'est complexifiée au cours des dernières décennies (Jobert, 1992, Koppenjan et Klijn, 2004). Cette complexité repose en partie sur l'incertitude face à la multidimensionnalité des problèmes à résoudre et aux actions à poser. La présence d'une pluralité d'acteurs, agissant à plusieurs niveaux, et parfois forcés d'interagir dans un processus itératif et de longue durée, traduit cette incertitude et contribue à son maintien (Koppenjan et Klijn, 2004). Ceci illustre bien des caractéristiques des sociétés post-modernes (Hatch et Cunliffe, 2009).

La complexité dans la gestion des problèmes publics affecte les idées, les stratégies et les institutions. Les perspectives de recherche stato-centrées, séquentielles (Lasswell) et stratégiques (Crozier et Friedberg) ne fournissent plus suffisamment d'éléments de réponse susceptibles d'éclairer les politiques publiques d'aujourd'hui. L'inertie souventes fois constatée dans la gouvernance des politiques publiques (Huxham (2003), Huxham et Vangen 2000, 2005, Koppenjan et Klijn, 2004, Vangen et Huxham dans Keast *et al*. 2014) encourage l'émergence du *New Public Management* qui valorise la standardisation des processus dans la perspective d'une simplification des problèmes dans le but d'obtenir des résultats mesurables. Comme nous l'avons vu, le système d'éducation québécois n'échappe pas au NMP. Mais l'instance collaborative des TREI est une initiative de quelques régions reconnue ultérieurement par le gouvernement et dont le modèle a été imposé à l'ensemble du territoire en 2006. Les acteurs gouvernementaux ou non-gouvernementaux présents ont été appelés à prendre des décisions sur une base consensuelle. Cette instance collaborative est reconnue formellement et sa préoccupation principale est la gestion de la mise en œuvre d'une politique publique. Composées d'acteurs étatiques et non-étatiques, les TREI représentent bien des exemples d'instances de gouvernance collaborative selon la définition retenue d'Ansell et Gash (2007).

Le tableau suivant reprend les définitions utilisées selon les différentes approches de la gouvernance. Le dénominateur commun demeure l'idée d'horizontalité dans les échanges et de multiplicité d'acteurs dans l'action publique. Les distinctions apparaissent dans la composition des instances. La gouvernance en réseaux insiste sur l'interaction du trio État-marché-société civile dans un cadre multiniveau alors que les différentes définitions de la gouvernance de Bouvier (2012) et Paquet (2011) mettent de l'avant la complexité de l'action publique, la complexité de la configuration d'acteurs dans une perspective de changement et d'innovation. De leur côté, Michaux (2011) et Ansell et Gash (2007) estiment que la gouvernance s'inscrit d'abord dans un processus de prise de décision partagée. Enfin, Agranoff et McGuire (2003) insistent sur les caractéristiques propres de la gestion d'une gouvernance collaborative comme attribut essentiel à la résolution de certains problèmes et en cela, ils rejoignent l'idée de Paquet (2011) quand il souligne que la gouvernance collaborative offre une appréhension originale des problèmes actuels.

Tableau 2.1 Présentation des différentes définitions de la gouvernance selon les approches théoriques

Approches théoriques	Auteurs et définitions
Gouvernance	« En d'autres termes, la gouvernance tente d'apporter des éléments de réponse à la question de savoir comment mieux coordonner et réguler une action collective plurielle dans un environnement complexe, original, exhaustif et incertain, avec des groupes d'acteurs, d'institutions et des réseaux aux intérêts divergents, avec de multiples cellules décisionnelles et un nouveau rapport aux administrés, aux actionnaires, aux usagers, aux citoyens, aux parties prenantes, aux partenaires. » (Bouvier, 2012, p. 167) « La gouvernance est à la fois une manière de voir, un cadre d'analyse, un langage de définition et de solution de problèmes, un appareil d'examen clinique pour remonter à la source de la mauvaise performance, un outillage mental pour le designer organisationnel ainsi que l'architecte social à qui on demandera de faire les radoubs. » (Paquet, 2011, p.49) « En éducation, la notion de gouvernance est utilisée pour distinguer ce qui relève des attributions et des manières de faire d'un gouvernement faîtier central, de ce qui relève des responsabilités des gouvernements locaux de proximité. Ces derniers disposant d'une légitimité qui puise son origine à la fois dans la démocratie représentative (élus locaux) et dans une démocratie participative (participation citoyenne, société civile, etc) » (Lusignan et Pelletier, dans Pelletier (dir.), 2009, p.13). « Governance is a multi-organisational process of dialogue and shared decision-making, in other words a space of multi-organisational strategic management » (Michaux, 2011, p. 130).
Gouvernance en réseaux	« Governance network are defined as relatively stable patterns of coordinated action and resource exchanges: involving policy actors crossing different social scales, drawn forms the public, private, or non profit sectors and across geographic levels; who interact through a variety of competitive, command and control cooperative, and negotiated arrangements, for purposes anchored in one or more facets of the policy stream » (Koliba, Meek et Zia, 2011, p. 60)
Collaborative Public Management	« The process of facilitating and operating in multi-organizational arrangements to solve problems that cannot be solved, or solved easily by single organizations » (Agranoff et McGuire, 2003, p. 4).
Gouvernance collaborative	«A governing arrangement where one or more public agencies directly engage non-state stakeholders in a collective decision making process that is formal, consensus-oriented, and deliberative and that aims to make or implement public policy or manage public programs or assets » (Ansell et Gash, 2007, p. 544).

Notre projet doctoral étudie les TREI, d'abord dans leur dynamique complexe, en tenant compte du climat d'incertitude et des spécificités régionales, ensuite en misant sur l'analyse de leurs dispositifs de gestion afin de voir s'ils sont adaptés au contexte collaboratif. La réalité managériale des acteurs en formation professionnelle et technique au sein de leur propre organisation n'est pas analysée en tant que telle, mais elle fait partie de leur cadre référentiel de gestion. Nous ne pouvons ignorer que les pratiques de gestion au sein de leur organisation respective et celles nécessaires dans une instance collaborative peuvent être distinctes, voire opposées. Nous présentons nos questions spécifiques de recherche.

2.2.3 Questions spécifiques de recherche

Malgré l'abondante littérature sur les réseaux, la gouvernance et ses nombreuses approches, des questions demeurent encore sans réponse ou du moins, insuffisamment documentées. McGuire et Agranoff (2011) notent que nous savons peu de choses sur les obstacles à l'action des réseaux ou des instances collaboratives. Comment et quand mettent-elles en œuvre leurs accords? Est-ce que trop d'actions ou de processus peuvent entrainer une inertie collaborative? Comment alors les réseaux surmontent-ils cette inertie et donnent des résultats?

Nous ne prétendons pas vouloir répondre à toutes ces questions, car analyser l'action en réseau selon les différents modes collaboratifs en place est aussi une opération complexe. Nous faisons le choix d'ancrer notre projet doctoral dans la perspective de l'approche de la gouvernance et de ses deux principaux courants. Afin de pouvoir répondre à notre question principale et en s'inspirant du cadre de la gouvernance collaborative d'Ansell et Gash (2007), nous élaborons les questions spécifiques suivantes :

1. Quels sont les dispositifs en place les plus propices au dépassement des intérêts sectoriels des acteurs pour le pilotage d'une partie de la réforme en éducation? (management)

Par sectoriel, nous entendons les intérêts organisationnels des cégeps ou des commissions scolaires ou des intérêts éducatifs sous-sectoriels tels que la formation professionnelle ou la

formation technique. Le terme « pilotage » renvoie à la capacité de guider l'instance afin de lui permettre d'atteindre ses objectifs.

2. Quelles conditions ont favorisé la mise en place de l'instance? (conditions d'implantation et de maintien)

Nous retenons du schéma d'Ansell et Gash (2007), les éléments suivants tels que les contraintes ou incitatifs initiaux, les ressources disponibles, l'existence ou non d'un climat de confiance auxquels nous ajoutons les spécificités régionales.

3. Est-ce que le modèle de gouvernance des tables a démontré un avantage collaboratif optimisant l'action en réseau? (gouvernance)

L'optimisation vise le meilleur possible d'une situation. Mais comme notre étude ne vise pas à mesurer la performance des TREI, nous laisserons les participants exprimer leur satisfaction ou non quant aux résultats obtenus.

2.3 Cadres d'analyse

Le cadre proposé par Ansell et Gash (2007) a permis d'élaborer nos questions spécifiques de recherche, qui, elles, servent à préciser notre question générale. Le but de cette recherche étant d'appréhender la dynamique des acteurs dans un contexte de gouvernance collaborative, la dimension cognitive doit être prise en compte. C'est pourquoi nous mobiliserons les institutions, les intérêts et les idées. « Autrement dit, chacun des « trois I » va nourrir une interrogation particulière sur le processus observé » (Palier et Surel, 2005 : 19). "*At the same time, however, the answer to these complex questions cannot be provided by a single theoretical approach*" (Klijn et Koppenjan, 2012). Ce premier cadre d'analyse sera croisé à la théorie de l'avantage collaboratif (*Theory of Collaborative advantage*) de Huxham et Vangen (2005, 2014), car nous croyons que la jonction de ces deux cadres dans un contexte de complexité et d'incertitude offrira un angle plus riche pour l'analyse de la gouvernance collaborative d'une instance responsable de la mise en œuvre d'une politique publique. En fait, les quatre thèmes de Huxham et Vangen, eux-mêmes subdivisés en nombreux items, se concentrent sur la gestion de la collaboration, ce qui correspond à une partie de nos interrogations de recherche. La mobilisation des « trois I » vient compléter

l'analyse en forant davantage le secteur de l'éducation pour mieux saisir ses caractéristiques, tout en se demandant comment les éléments cognitifs et normatifs affectent la mise en place d'une gouvernance collaborative.

Le choix de juxtaposer les deux cadres d'analyse repose sur deux constats : d'abord, le peu d'attention porté au rôle des idées dans l'action publique est manifeste, à la lecture des thèmes de la théorie de l'avantage collaboratif. Ensuite, la littérature des trente dernières années, notamment celle sur l'approche des réseaux et l'approche cognitive, montre l'importance du rôle des idées dans le processus d'élaboration des politiques publiques (Hall, 1993; Kingdon, 1984; Muller et Jobert, 1987; Muller, 2005; Palier et Surel, 2010). Enfin, la théorie de l'avantage collaboratif offre un nombre d'items suffisamment étayés pour permettre son opérationnalisation. Un cadre d'analyse des politiques publiques – les « trois I » – et un autre portant sur la gouvernance collaborative – théorie de l'avantage collaboratif – constituent un atout majeur pour procéder à une triangulation théorique. Nous en reparlerons davantage au chapitre 3.

2.3.1 La théorie de l'avantage collaboratif : buts, confiance, diversité, leadership

La théorie de l'avantage collaboratif (Huxham (dir.) 1996, Huxham et Vagen, 2003, 2005) repose sur deux concepts, l'avantage collaboratif (*collaborative advantage*) et l'inertie collaborative (*collaborative inertia*). La définition de l'avantage collaboratif évolue au fil des recherches des deux chercheures. En 1996, elles le définissent ainsi : « *a synergy between collaborating organizations » (p. 14).* Reconnaissant que cette définition laisse place à de multiples interprétations, elles précisent que *« to get the real advantage out of collaboration it is argued that something has to be achieved that could not have been attained by any of the organizations acting alone. [...] »* (Huxham (dir.), 1996, p. 14*).* En 2014, Vangen et Huxham (dans Keast, Mandell et *al*.) présentent l'avantage collaboratif comme *« the synergy that can be created through joint working » (p. 52).*

Mais la collaboration ne donne pas toujours les résultats escomptés. C'est ce que les auteures qualifient d'inertie collaborative : *« a second concept, collaborative inertia,*

emerged to capture what we saw happening very frequently in practice (Huxham 1996, p.15). *[...] the tendency for collaborative activites to be frustratingly slow to produce output or uncomfortably conflict ridden » (*Vangen et Huxham, dans Keast, Mandell et *al*, (2014), p. 52). Huxham et Vangen (2005) ont identifié sept manifestations de l'inertie : 1. L'absence de buts communs; 2. L'iniquité dans le financement; 3. La méfiance entre les membres; 4. La fatigue issue de la complexité des réseaux; 5. Les multiples changements dans l'instance; 6. Le sentiment d'être exclu du processus décisionnel; 7. Les obstacles aux activités de collaboration.

Huxham et Vangen s'intéressent non pas aux relations intra-organisationnelles, ni à la collaboration entre individus, mais plutôt aux dispositifs utilisés pour créer la collaboration au sein d'une instance interorganisationnelle, et les relations entre les organisations et entre individus en font partie. De même, notre recherche s'appuie sur le témoignage des acteurs afin de comprendre comment la collaboration se construit ou non dans les TREI.

Issue des 25 années de recherche des auteures, la théorie de l'avantage collaboratif se veut une « *practice-based theory* » sur la gestion de la collaboration dont la préoccupation principale est de faire connaitre comment les organisations peuvent collaborer de façon efficiente (Huxham (dir.), 1996, Vangen et Huxham dans Keast *et al.* (dir.), 2014). Cette théorie s'est construite sur un nombre considérable de témoignages de praticiens dans diverses situations de collaboration. Devant les paradoxes inhérents à celle-ci, les auteures tentent d'illustrer la tension constante entre les avantages de la collaboration et l'inertie souvent constatée. Celle-ci résulte de l'absence de buts communs, d'un pouvoir centralisé, d'un climat de méfiance, d'une fatigue accumulée face à l'absence d'une direction claire, de multiples et fréquents changements au sein de l'instance ou encore, d'un leadership non partagé dans un environnement difficile et empreint de tensions (Agranoff, 2012, Huxham et Vangen (dir.), 2005).

Confrontées à un grand nombre de variables, Huxham et Vangen (2005) les regroupent sous quatre thématiques : les *buts*, la *confiance,* la *diversité culturelle* et le *leadership*. La combinaison des thèmes peut dessiner un modèle aux contours incertains, mais néanmoins

révélateurs de la complexité de ces instances et de leur gestion. En effet, chaque participant à l'étude y va de sa perception. Par conséquent, « *although the tangled web framework is conceived holistically, it is possible to summarize key ways in which each of its elements are typically manifested through the actions of participants* » (Vangen et Huxham, 2012, p. 752). Nous expliquerons la démarche de recherche à la partie 3.

Tableau 2.2 : Présentation des thèmes de la théorie de l'avantage collaboratif et leurs éléments constitutifs

Buts	Confiance	Diversité	Leadership
Niveau (*level*)	Attentes préalables (*forming expectations*)	Accommodement dans la gouvernance (*accommodation tension)*	Manifestation du leadership *(enacting leadership)*
Origine des parties prenantes *(origin)*	Gestion du risque (*managing risk*)	Autonomie d'action des personnes *(agency tension)*	
Authenticité (*authenticity)*	Dynamique (*managing dynamics*)	Complexité de l'instance *(quantity tension)*	
Pertinence (*relevance)*	Gérer le rapport de forces *(managing power imbalances)*		
Contenu (*contents*)	Entretenir les relations de collaboration (*nurturing the collaborative relationships*)		
Opacité (*overtness)*			

Source : Huxham et Vangen (2014), dans Keast, Mandell et *al*. (dir.).

2.3.1.1 Les buts et ses éléments constitutifs

Selon Vangen et Huxham (2014) dans Keast, Mandell et *al.* (dir.), le thème des *buts* s'ancre dans un paradoxe, puisque la diversité de ceux-ci participe au succès de la collaboration tout en contribuant à générer des tensions. Selon les chercheures, il semble improbable que chaque participant puisse les comprendre de manière univoque ou, à tout le moins, les

connaitre en totalité. C'est pourquoi cette mécompréhension des buts entraine souvent une action à courte vue.

Des six (6) éléments qui composent la thématique des buts, le *niveau* nous éclaire sur le type de buts préconisés par les membres, soit individuel, organisationnel ou en lien avec l'instance collaborative même (Vangen et Huxham, 2011). Tous ces buts peuvent diverger et occasionner des conflits ou, à tout le moins des tensions (Huxham et Vangen, 2014, op.cit.). Il importe donc de bien les distinguer afin de mieux comprendre les motivations de chaque membre (organisationnel ou individuel). L'*origine* le deuxième élément, a trait à l'externalité des buts (Vangen et Huxham, 2011). Le gouvernement est souvent l'acteur le plus influent dans la détermination des buts et il importe de bien les distinguer afin de mieux comprendre les motivations de chaque membre (organisationnel ou individuel). L'item *authenticité* se rapporte aux véritables buts de l'instance. Est-ce que les buts formels représentent bien les objectifs de l'instance ou au contraire, sont-ils des buts de conformité camouflant les véritables cibles des organisations partenaires ou de certains individus? C'est ce que Vangen et Huxham (2011) appellent la « pseudo collaboration ».

La confusion en ce qui a trait à la *pertinence* des buts de l'instance collaborative peut générer des conflits. Il peut être difficile de distinguer ce qui appartient en propre à l'instance collaborative de ce qui peut être l'effet d'une des parties prenantes. Les *contenus*, selon les observations de Vangen et Huxham (dans Keast *et al*. (dir.), 2014) traitent des processus de l'instance collaborative, tels que les moyens de communication, l'accès aux ressources, le mode d'interactions entre les membres ou l'apprentissage qui peut en résulter. Enfin, le sixième élément concerne *l'opacité* et la présence des buts inavoués, d'intentions cachées considérées comme habituels dans ce type d'instances (Vangen et Huxham, 2012; Vangen et Huxham, 2014 dans Keast et *al*.).

2.3.1.2 La confiance et ses éléments constitutifs

La deuxième dimension, la *confiance* a deux temporalités : avant et pendant. Comment la confiance se construit-elle entre les membres de l'instance collaborative et comment se

maintient-elle au fil du temps? Deux facteurs centraux appuient cette dimension, soit les attentes face à l'instance collaborative incluant la reconnaissance des principaux acteurs, et le niveau de risque pris par les participants au sein de cette instance. Selon Vangen et Huxham (dans Keast, Mandell et Agranoff (dir.), 2014, p.56), si ces deux facteurs sont présents, « [...] *trust can be built gradually through starting with some modest but realistic aims that are likely to be successfully realized. This reinforces trusting attitudes and provides a basis for more ambitious collaboration* ».

À l'instar de plusieurs chercheurs qui affirment que parmi les conditions de réussite de la gouvernance collaborative, la clarté des buts et la confiance sont des éléments nécessaires (Agranoff, 2012, O'Leary et Bingham dans O'Leary et Bingham (dir.), 2009), Huxham et Vangen (2005) observent que la méfiance est plus souvent le sentiment de départ entre les membres. N'ayant pas choisi tous leurs partenaires au sein de l'instance collaborative, la confiance est à bâtir souventes fois entre les participants. Une fois établie, les participants s'engagent plus avant dans la collaboration et prennent davantage de risques.

Dans la seconde temporalité, trois autres éléments sont à considérer, soit la *gestion de la dynamique,* la *gestion du rapport de forces* et la nécessité d'entretenir *les relations de collaboration* afin de maintenir la confiance entre les membres de l'instance collaborative. Un effort soutenu doit s'implanter afin de maintenir le climat de confiance, car, souvent la *gestion de la dynamique* est fragilisée par les nombreux changements qui surviennent dans la structure organisationnelle ou dans sa composition. Les rapports de force évoluent au fil du temps et une attention particulière et constante de leur gestion est indispensable pour maintenir et consolider le climat de confiance nécessaire à la collaboration (Vangen et Huxham, dans Keast, Mandell et Agranoff, 2014). Enfin, dans un contexte où la confiance demeure constamment menacée, la collaboration doit faire l'objet d'une attention soutenue par la mise en place d'actions susceptibles d'entretenir les liens collaboratifs. La *gestion des relations de collaboration* s'incarne à la fois dans des processus de communication appropriés ou dans les mécanismes de reconnaissance des efforts des acteurs (Vangen et Huxham, 2003).

2.3.1.3 La diversité et ses éléments constitutifs

Le troisième thème de la théorie de l'avantage collaboratif est la *diversité culturelle.* La thématique de la « diversité » désigne à la fois la culture professionnelle, la culture organisationnelle et dans certains cas, la culture nationale des participants. Pour notre étude, nous conservons le terme « diversité » puisque la dimension liée à la culture nationale est incluse parmi l'ensemble des variétés possibles. Vangen et Huxham (dans Keast *et al.* (dir.), 2014) suggèrent au chercheur de porter son regard sur les tensions sous-jacentes à la diversité, qu'elles soient de l'ordre de *l'accommodement dans la gouvernance* (*accommodation tension*), de *l'autonomie d'action des acteurs* (*agency tensions*) ou encore, de la *complexité de l'instance collaborative* (*quantity tensions*), c'est-à-dire la nature et le nombre de liens qu'ont les organisations membres de l'instance avec d'autres acteurs en dehors de celle-ci. Là encore, les auteures soulignent les tensions sous-jacentes à cette thématique puisque la diversité *« [...] is both a source of stimulation, creativity, and reward and a source of potential conflicts of values, behaviors, and beliefs. Cultural similarity and diversity thus in tension* » (p. 59).

L'*accommodement dans la gouvernance* réfère aux interactions entre les organisations alors que l'*autonomie des acteurs* s'intéresse aux acteurs mêmes. Le premier élément prend en compte le niveau de rigidité de l'organisation collaborative. Il s'agit de trouver un équilibre entre une flexibilité nécessaire à l'inclusion des multiples formes de diversité et à une rigidité indispensable à la réalisation du mandat de l'instance. Le deuxième élément a trait à *l'autonomie des acteurs*. Ceux-ci peuvent parfois vivre un dilemme entre leurs responsabilités initiales et les comportements demandés au sein de l'instance collaborative. Ce qui est exigé dans l'organisation d'attache de l'acteur peut être secondarisé, voire interdit, dans l'instance collaborative. Pour les auteures, l'équilibre se trouve dans la détermination du type d'imputabilité de l'instance et du processus de reddition de comptes en tant qu'outil de régulation.

Le nombre d'acteurs au sein de l'instance est source de conflits et accroit la *complexité de l'instance*. Une fois de plus, il faut trouver l'équilibre entre les avantages d'inclure un grand

nombre de parties prenantes et les désavantages liés au pilotage de cette trop grande diversité. Un excès de simplification peut, au contraire, être nuisible à la collaboration (Vangen et Winchester, 2014).

2.3.1.4 Le leadership et son élément constitutif

Enfin, la dernière thématique qu'est le *leadership* implique les processus et dispositifs mis en place par les parties prenantes afin de réaliser les buts de l'instance collaborative. Il s'agit autant d'une référence à la structure, aux processus qu'aux personnes (Vangen et Huxham, dans Keast *et al.* (dir.), 2014). Cet effort doit être nourri par une réflexion constante servant à tirer avantage de la collaboration. *The spirit of collaboration* (Vangen et Huxham, ibid. p. 63) prescrit aux parties prenantes de se sentir liées, habilitées, engagées et mobilisées dans cette aventure collaborative. Plus précisément, elles sont liées par la présence des membres pertinents à la mission, habilitées à agir malgré (ou grâce) aux différences, engagées selon leurs propres capacités et mobilisées vers l'accomplissement du mandat collaboratif. Ce thème n'a qu'un seul élément, la *manifestation du leadership collaboratif*. De plus, certaines qualités semblent indispensables pour le réaliser, soit la patience, l'empathie, l'honnêteté et le respect (Vangen et Huxham, 2003, Vangen et Huxham, op.cit, 2014).

C'est à partir de ces quatre thématiques que nous susciterons le réfléchissement des acteurs en situation de collaboration. Par réfléchissement, nous entendons « l'expression subjective de ces perceptions par une mise en mots faisant surgir les tensions affectives, cognitives et sociales » (Vacher, 2011). Mais comme la théorie de l'avantage collaboratif se centre principalement sur l'aspect managérial de la collaboration, il est impératif, afin de répondre à nos préoccupations de recherche, d'inclure les aspects cognitifs et structurels.

2.3.2 De l'institutionnalisme aux « trois I »[32]

L'institution se définit en tant que créatrice d'idées, porteuse de valeurs, dont les fondements sont l'engagement. L'étude de Clavier et Gagnon (2013, p.1) sur l'intersectorialité dans le milieu de la santé au Québec met en exergue la persistance de la logique sectorielle au sein même de l'action intersectorielle. « En effet, si l'existence de dispositifs institutionnels intersectoriels apparaît nécessaire pour initier et favoriser la collaboration entre les secteurs et les acteurs, ils ne sont pas suffisants pour instaurer une action conjointe amenant un changement dans la vision du problème à l'étude, de ses éventuelles solutions et des pratiques. » Elles soulignent l'importance de s'intéresser aux caractéristiques du secteur étudié au regard des institutions, des intérêts et des idées. À notre connaissance, rien de tel n'a été fait pour l'étude du milieu de la formation professionnelle et technique. La portée explicative de ces « trois I » pourra enrichir le cadre de la théorie de l'avantage collaboratif, car leur mobilisation favorisera une meilleure connaissance des caractéristiques des sous-secteurs de l'éducation qu'est la formation professionnelle et technique ainsi qu'à faire émerger la dimension intellectuelle dans la construction des TREI et leur incidence sur l'élaboration d'un référentiel commun. Ces caractéristiques sectorielles aideront également à contextualiser les rôles et responsabilités des principaux acteurs de la formation professionnelle et technique.

Les « trois I » évoluent selon leur propre logique et sont parfois en dissonance les uns avec les autres (Heclo, 1994). Surel (1998) affirme que l'intégration des variables d'intérêts et d'institutions dans le cadre d'une matrice cognitive et normative constitue un outil conceptuel pour l'analyse des changements des politiques publiques. Bien que peu d'études aient opérationnalisé les « trois I », Palier et Surel (2005) disent que ceux-ci permettent d'élaborer plusieurs hypothèses complémentaires *a priori* et apportent un regard différencié sur le processus observé. Ce n'est qu'*a posteriori* toutefois que le chercheur peut

---

[32] Une partie de cette section a déjà fait l'objet d'un travail que j'ai réalisé dans le cadre du cours « Séminaire en Analyse et management des politiques publiques I ».

hiérarchiser les variables et établir une causalité permettant une généralisation inductive. Cela dit, il peut y avoir primauté d'une variable dans l'explication donnée.

Cette expression générique des « trois I » intègre les paradigmes de Hall, les systèmes de croyances de Sabatier et les référentiels de Muller. Il s'agit « de systèmes cohérents d'éléments normatifs et cognitifs qui définissent dans un champ donné des "visions du monde", des mécanismes identitaires, des principes d'action, ainsi que des prescriptions méthodologiques et pratiques pour les acteurs partageant une matrice » (Surel, 1998, p. 162). Les trois courants sont mobilisables et compatibles. Mais d'où origine cette approche?

2.3.2.1 L'institutionnalisme

On doit à Hall (1993) et Heclo (1994) la jonction des variables des trois tendances du néo-institutionnalisme, soit les institutions, les intérêts et les idées, afin de mieux comprendre et expliquer l'action de l'État et les changements institutionnels. Comme le soulignent Palier et Surel (2005), cette mobilisation des trois tendances répond à une insatisfaction des théories proposées jusqu'alors qui se veulent exclusives.

L'institutionnalisme date des années 1950 avec les travaux de Philip Selznick. À l'époque et encore aujourd'hui, ce courant se veut une critique et une alternative au modèle de l'acteur rationnel qui dominait aux États-Unis dans l'analyse des organisations. Selznick introduit dans l'analyse des organisations, des éléments tels que l'environnement et la culture, en tentant de comprendre ce qui différencie une organisation d'une institution. Il conclut qu'une institution est porteuse de valeurs fortes et que certaines organisations peuvent à leur tour développer une identité et une culture spécifiques (Rouleau, 2010). Cet institutionnalisme considère l'État dans un cadre légaliste-formel (Stone, 1992) et les recherches portent principalement sur le système politique (*polity*), ses structures et ses constitutions. S'appuyant sur le courant behavioriste, l'importance de l'interaction entre les organisations et leurs environnements apparait intéressante aux chercheurs pour configurer les politiques (*polities*).

Avec March et Simon et la Carnegie School (DiMaggio et Powell, 1997), la science cognitive s'impose dans les années 1960 en s'intéressant aux processus cognitifs dans les organisations et ébranle l'école du choix rationnel, en postulant que les êtres humains ont une capacité cognitive limitée. Au milieu des années 1980, l'étude de Kingdon (1984) sur la mise sur agenda marque le début d'une préoccupation majeure pour la mise en œuvre des politiques et l'action de l'État (Majone 1995). La question de l'influence des institutions sur les phénomènes sociopolitiques s'articule autour de deux problématiques : l'influence des institutions sur l'action et le développement institutionnel (Lecours, 2002). Les interrogations de recherche portent sur l'impact des institutions sur le comportement des acteurs, leurs stratégies, leurs préférences, leurs identités, ainsi que sur les origines et le caractère de celles-ci en tenant compte du processus de production et de reproduction ainsi que de la trajectoire du changement institutionnel.

2.3.2.2 Le néo-institutionnalisme

La théorie néo-institutionnelle s'est imposée en éducation au cours des 40 dernières années aux États-Unis. DiMaggio et Powell (1997) affirment que la naissance du néo-institutionnalisme date de 1977 avec le texte de John Meyer, *The effects of Education as an Institution et Institutionalized Organizations : Formal Structure as Myth and Ceremony*. Ce texte, et bien d'autres, ont permis de développer les principes de l'analyse néo-institutionnelle, d'abord pour l'étude des organisations et ensuite dans l'analyse des politiques publiques. DiMaggio et Powell (1997) affirment que le « néo » prend ses distances de manière significative avec l'institutionnalisme précédent, notamment en ce qui concerne la dynamique organisationnelle et l'importance de la structure.

Pour Majone (1995), les changements survenus dans la nature même des politiques publiques posent la question de leur crédibilité, de leur efficacité et de leur pertinence. Les travaux de Hall et Taylor (1997) introduisent le terme de néo-institutionnalisme pour discuter des idées, intérêts et institutions, continuellement traités sous différents angles et dans de nombreuses approches par les études sur l'État et les politiques publiques. Ce

« néo-institutionnalisme » prend trois formes, soit l'institutionnalisme historique, l'institutionnalisme rationnel et l'institutionnalisme sociologique.

L'institutionnalisme sociologique puise sa source dans la théorie des organisations. Pour les chercheurs de cette école, les institutions incarnent et reflètent les symboles et les pratiques culturelles qui influent sur la perception des acteurs. Ces représentations et l'isomorphisme dont font preuve les institutions forgent l'action publique (Surel dans Boussaguet, Jacquot et Ravinet, 2014), ce qui fait dire à Hall et Taylor (1997) que certaines pratiques peuvent être perçues comme décevantes en termes de résultats, mais très légitimes pour l'institution, puisqu'elles s'inscrivent dans une logique de mimétisme plutôt que dans une logique instrumentale. L'institutionnalisme sociologique, ancré dans les sciences cognitives, tente de comprendre et d'analyser l'interaction entre les acteurs et les institutions (Lecours, 2002). Celle-ci étant à la fois le résultat d'un construit social et déterminante dans l'établissement des conventions et des symboles auxquels sont soumis les acteurs, et dont ils tirent leur légitimité d'action.

L'institutionnalisme du choix rationnel considère les institutions en tant que création des acteurs. Il postule que ces derniers mettent en place les institutions en fonction d'un choix stratégique leur permettant de créer un équilibre en établissant les règles du jeu politique. Chaque acteur fait ainsi un calcul stratégique en fonction de ses intérêts et reconnaît l'institution dans la mesure où celle-ci lui permet de faire des gains. L'institution structure le changement (Palier et Surel, 2010).

L'institutionnalisme historique appréhende l'institution comme aboutissement d'un processus historique capable de produire des résultats. L'institution a un rôle structurant sur l'action collective. Les tenants de ce courant sont d'avis que l'institution est à la fois une composante permanente de l'histoire et un facteur structurant du développement historique (Hall et Taylor, 1997). Le modèle de dépendance du sentier (*path dependency*) s'inscrit dans cette approche en expliquant les raisons des mécanismes de résistance ou d'adaptation des institutions aux changements (Surel, 1998).

Nous pouvons dire que les « trois I » sont les variables synthèses des trois formes du néo-institutionnalisme. Palier et Surel (2005) les disent explicatives dans la mesure où elles permettent *a posteriori* d'identifier que l'une d'entre elles est dominante.

2.3.2.3 Les « trois I »

Sommairement, la composante *Idées* a une temporalité plus longue. Il s'agit du cadre cognitif et normatif des acteurs au travers leurs connaissances, leurs croyances ainsi que leurs valeurs issues de leur culture professionnelle, organisationnelle ou nationale. Cela peut être une manière de s'approprier l'instance sur le plan conceptuel (Gauvin, 2014, Palier et Surel, 2005). Nous l'associons à l'institutionnalisme sociologique et aux approches cognitives qui visent à comprendre et analyser l'interaction entre acteurs et institutions, celles-ci étant le résultat d'un construit social.

Les *Intérêts* s'attardent aux acteurs mêmes et à leurs motivations premières. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, les types d'acteurs, les stratégies déployées par les membres pour faire valoir leurs propres organisations ou leur carrière personnelle, leur choix d'investir ou non l'instance collaborative et leur capacité d'action et de mobilisation pour faire avancer les projets de la table ou ceux de leur propre organisation composent le corpus de cette dimension. La temporalité est à court terme.

Enfin, l'organisation et la structuration de la table, les règles et procédures mises en place, le mode de financement et ses usages ainsi que le processus décisionnel utilisé permettent de cerner les *Institutions*. Bref, il s'agit des pratiques organisationnelles de la table dans une temporalité intermédiaire, puisque celles-ci revêtent un caractère adaptatif ou non. L'identification des contraintes est utile pour « éprouver la « solidité » des institutions au sens large » (Palier et Surel, 2005, p.13).

Tableau 2.3 : Catégories des « trois I » et leurs unités de sens

Idées	Intérêts	Institutions
Connaissances issues de la recherche	Type d'acteurs en présence	Règles, procédures, normes
Croyances sur ce qui devrait être	Préférences des acteurs	Pratiques organisationnelles de l'instance
Valeurs : selon la culture nationale, professionnelle, l'origine ethnique	Force des acteurs	Mode de financement
Cadre cognitif ou normatif (images mentales, terminologie commune)	Stratégies des acteurs	Structure de décisions et de gestion
Façons de définir le problème ou de trouver une solution	Capacité de mobilisation et d'action des acteurs	Réseaux et héritage politique
	Gains ou pertes en fonction des enjeux	Mandat
		Processus de légitimation collectif des enjeux

Source : Gauvin, (2014) et Palier et Surel, (2005).

2.3.3. Combinaison de la théorie de l'avantage collaboratif et les « trois I »

Pourquoi combiner la théorie de l'avantage collaboratif et les « trois I »? L'opérationnalisation des deux cadres d'analyse n'est pas chose simple. Nous procédons en deux temps : d'abord, de manière détaillée puis, dans un second temps, en réalisant une synthèse de façon à identifier une dominante. D'abord, nous associons les quatre thèmes de la théorie de l'avantage collaboratif (Vangen et Huxham, dans Keast, Mandell et Agranoff (dir.), 2014) aux « trois I » à partir de la définition des thématiques donnée par les auteures. Ensuite, nous regroupons chaque item à l'un ou l'autre des « I » à partir de leurs unités de sens préalablement définies. Nous complétons avec une matrice des deux cadres d'analyse (Miles et Huberman, 2003) qui servira à délimiter les différentes catégories lors de l'analyse des données. Nous présentons les versions détaillée et synthèse aux tableaux 2.4 et 2.5.

Quatre items de la thématique *buts* se retrouvent sous les Intérêts et deux autres sont liés aux *Institutions*. Nous convenons de l'inclure sous *Intérêts* puisque ceux-ci sont associés

aux acteurs et à leurs motivations profondes. Lors du classement des items de la thématique *confiance,* deux se retrouvent sous les *Idées* qui englobent les connaissances, les croyances, les valeurs, la culture (Heclo, 1994; Gauvin, 2014) et deux autres, sous les *Intérêts*. Nous avons convenu de placer la thématique confiance sous les *Idées* parce qu'elle fait partie de la culture organisationnelle à des degrés divers. Elle participe également aux valeurs défendues par les acteurs. Donc, le classement de la confiance sous les *Idées* parait pertinent, dans la mesure où les idées ont une composante affective, puisque les personnes partageant les mêmes idées auront tendance à se faire davantage confiance de prime abord. La thématique de la confiance englobe à la fois sa conceptualisation par les acteurs ainsi que le niveau de risque qu'ils sont prêts à courir pour l'établir (Vangen et Huxham dans Keas *et al.* (dir.), 2014).

Les *Intérêts* peuvent être personnels ou organisationnels (Heclo, 1994) et font référence aux acteurs mêmes. C'est en partie le sens que donnent Vangen et Huxham (2014) à la *diversité*. Si celle-ci est liée aux acteurs, à ce qu'ils sont et ce qu'ils font, leur autonomie, elle peut être liée à la profession, à la nationalité ou à l'organisation. Souvent source de conflits, les auteures aiment parler du « paradoxe culturel » en faisant référence aux diverses tensions qui l'animent. Cette thématique rejoint la dimension *Intérêts*.

Le *leadership* est un mécanisme qui permet à la gouvernance collaborative de se matérialiser et d'opérationnaliser son mandat. "*Leadership is thus concerned with mechanisms for making things happen "*(Vangen et Huxham, 2014, p. 63). C'est pourquoi les auteures conçoivent le leadership au travers la dynamique des structures, des processus, des participants et des qualités manifestées pour y arriver. Heclo (1994) parle des institutions en tant que règles, procédures ayant un effet structurant sur les façons d'être et de faire des participants.

En associant chaque élément des thématiques aux « trois I », cela offre l'occasion de raffiner le modèle et de l'opérationnaliser pour ensuite tenter d'en extraire une dominante dans le cadre de notre projet doctoral.

Tableau 2.4 : Matrice détaillée des éléments constitutifs des thèmes de la théorie de l'avantage collaboratif, selon les « trois I »

Éléments constitutifs des thèmes\trois « I »	Idées	Intérêts	Institutions
Buts			
Niveau (*level)*			X
Origine des parties prenantes *(origin)*		X	
Authenticité (*authenticity)*		X	
Pertinence (*relevance)*		X	
Contenu (*contents*)			X
Opacité (*overtness*)		X	
Confiance			
Attentes préalables (*forming expectations*)	X		
Gestion du risque (*managing risk*)		X	
Gestion de la dynamique (*managing dynamics*)			X
Gestion du rapport de forces *(managing power imbalances)*		X	
Entretenir les relations de collaboration (*nurturing the collaborative relationships*)	X		
Diversité			
Accommodement dans la gouvernance (*accommodation tension)*		X	
Autonomie d'action des personnes *(agency tension)*		X	
Complexité de l'instance collaborative *(quantity tension)*			X
Leadership			
Manifestation du leadership collaboratif *(enacting leadership)*			X

Par la suite, nous avons attribué une dominante au regroupement des éléments constitutifs.

Tableau 2.5 : Matrice synthétique des thématiques de la théorie de l'avantage collaboratifet les « trois I »

Thématiques/Trois I	Idées	Intérêts	Institutions
Buts		X	
Confiance	X		
Diversité		X	
Leadership			X

Pour l'instant, la thématique de la confiance présente un niveau de complexité plus grand. Même si nous l'avons maintenue avec une dominante *Idées*, il semble que ses divers éléments couvrent les « trois I » sans qu'il n'apparaisse de prépondérance. Quant à la diversité, la définition de Huxham et Vangen, (2005), Vangen et Huxham, (2014) rappelle les intérêts des acteurs comme catégorie dominante. En effet, l'accommodement dont les parties prenantes font preuve peut témoigner du jeu des intérêts de chacun. De même, l'autonomie dont les intervenants disposent est nécessaire à la fois pour la défense des intérêts de l'organisation que pour leur intérêt personnel. Enfin, la manifestation d'un leadership collaboratif relève de l'institutionnalisation des processus et des règles et du désir d'obtenir des résultats.

L'activation des « trois I » sera circonscrite par les thématiques et leurs éléments constitutifs. Avec cette matrice construite *a priori,* il sera donc possible de faire une lecture des résultats de la collecte de données dans une double perspective : dans le cadre des « trois I » et dans le cadre de la théorie de l'avantage collaboratif.

CHAPITRE 3 – LA DÉMARCHE DE RECHERCHE

Ce chapitre explique le processus mis en place pour répondre aux questions de recherche. Pour cela, nous avons établi notre positionnement épistémologique afin de choisir la méthode la plus compatible et susceptible de soutenir notre questionnement. Cette partie propose la méthodologie, notre méthode de recherche ainsi que les critères pour le choix des cas de notre étude de cas multiple. Elle décrit notre principal outil de collecte de données ainsi que le détail du déroulement des entrevues. Les différentes étapes du traitement des données sont illustrées par deux schémas. Chaque critère de rigueur scientifique est présenté et nous terminons avec quelques considérations éthiques.

3.1 La posture épistémologique

Ce projet de recherche n'est *a priori,* ni positiviste, ni post-moderniste, ni interprétativiste. Définir son positionnement épistémologique ne peut se faire dans l'absolu. Néanmoins, nous convenons que l'intérêt pour ce projet doctoral fait suite à notre expérience professionnelle d'une vingtaine d'années, dont une dizaine en gestion, dans quatre cégeps. Ontologiquement, la perception et l'interprétation de la réalité par les praticiens nous importent et l'utilisation des savoirs professionnels ou savoirs d'action aux fins d'avancement des connaissances constitue un autre intérêt de recherche. À l'instar de Pourtois, Desnet et Lahaye (dans Paquay, Crahay et De Ketele (dir.), 2010), nous serions plus à l'aise dans des « voies de pluralisation », c'est-à-dire où les grandes oppositions entre l'approche holistique et individualiste ou entre la perspective réaliste et idéaliste seraient exclues.

Ce projet doctoral a une visée, part d'une intention, se définit en fonction de ce que nous voulons connaître et faire connaître. Il n'a pas pour visée première d'expliquer, mais plutôt de décrire et de comprendre par le récit des acteurs, comment s'est construite et a évolué la gouvernance des TREI. Leurs savoirs d'expérience sont essentiels et constituent le matériau de base de notre recherche. Par conséquent, nous ne sommes pas dans une épistémologie

positiviste classique s'appuyant sur un processus de généralisation statistique. Cette étude est exploratoire puisqu'elle examine un phénomène peu documenté jusqu'à maintenant, soit les tables régionales d'éducation interordres. Elle est aussi descriptive puisqu'il s'agit de fournir suffisamment de détails sur les sites étudiés afin de bien en saisir le contexte. Enfin, elle veut appréhender comment les choses sont produites en faisant « émerger des significations » (Albarello, 2011, p. 110) en confrontant les savoirs théoriques aux savoirs pratiques. Nous dégagerons des propositions théoriques à partir des spécificités des situations, de leur transversalité ou de leur singularité en explorant les différents contextes et les réalités de gouvernance décrites, et en confrontant les différentes perceptions. Ce qui, dès lors, illustre une visée secondaire qui, elle, est explicative (De Ketele et Maroy dans Paquay, Crahay *et al.* (dir.), 2010). Par conséquent, cette recherche s'inscrit dans une épistémologie constructiviste réalisée dans une démarche semi-inductive.

L'épistémologie constructiviste s'appuie sur certains principes (Muchielli (dir.), 2014). D'abord, le principe téléologique qui prétend que l'acte cognitif a une intention, une finalité. Autrement dit, autant pour l'acteur que le chercheur, la production des connaissances a un but, une finalité. Le deuxième principe est celui de l'expérimentation de la connaissance, c'est-à-dire qu'un acteur ne peut construire des connaissances qu'à partir d'un vécu, d'une expérience. Par ailleurs, cette expérience est le résultat d'une activité intentionnelle qui se construit à partir des croyances, des traditions et des discours qui sous-tendent l'action (Bévir, 2013, p. 613). Ceci nous amène au troisième principe, soit celui de l'interaction. La connaissance se construit dans l'interaction avec l'objet de connaissance. Ce qui renforce les deux premiers principes, soit la finalité et l'action actante. Enfin, le dernier principe repose sur la récursivité de la connaissance. « L'ordre du monde est celui que je mets dans ma tête, en organisant ma compréhension, j'organise le monde » (Muchielli (dir.), 2014, p. 34). Autrement dit, le processus a autant d'importance que le résultat et la connaissance du résultat influe sur les processus.

En fait, il serait plus juste de parler des courants constructivistes (Santiago dans Paillé (dir.), 2010) allant du constructivisme génétique de Piaget au socioconstructivisme de Vygostki. Notre thèse emprunte la perspective de Lincoln et Guba (2013) où le savoir

produit n'est pas « découvert », mais plutôt créé, contextualisé, historiquement situé. Le terme « construction » est défini par Lincoln et Guba (2013) comme une structure mentale de la réalité élaborée par une personne pour donner du sens à une situation. Elle est forcément subjective, simple ou d'une grande complexité. Cette réalité est propre à la personne.

Pour Denzin et Lincoln 2005 (cité dans Lincoln et Guba, 2013), le chercheur est externe au processus de construction des savoirs des acteurs, mais il participe *a posteriori* à l'interprétation de la compréhension et de l'interprétation donnée par les participants à la recherche (Savoie-Zajc, 2013). En fait, il s'agit de laisser le soin aux acteurs de nous expliquer comment « ils fabriquent de la cohérence en définissant une politique publique à partir d'un assemblage d'actions publiques éparses et fragmentées » (Zittoun, 2013, p. 631). En fait, pour Guba et Lincoln (1985), l'objectivité se trouve dans la qualité des données mêmes, donc dans la démarche de vérification. À titre de chercheure, il importe de comprendre l'univers cognitif des acteurs et d'accepter qu'il y ait une intersubjectivité entre la chercheure et les participants. Celle-ci contribue à la triangulation indéfinie. Nous en traiterons à la section 3.6.

3.2 La méthodologie

Audet et Parissier (2013) démontrent que les méthodologies qualitatives ont gagné en maturité et en légitimité auprès de la communauté scientifique en sciences de la gestion et que par conséquent, elles contribuent à la construction du savoir issu de la pratique. La méthodologie qualitative offre une vision holistique du phénomène à l'étude (Stake, 2008), appropriée pour notre recherche.

Ainsi, la nature du phénomène étudié nécessite d'aborder cette recherche dans une perspective exploratoire. Elle est aussi descriptive, car elle vise à documenter la gouvernance collaborative par l'étude des tables régionales d'éducation interordres. Le but n'est pas de développer une théorie ni un modèle explicatif ou prédictif. Le but est de décrire qualitativement par le discours des acteurs, des expériences collaboratives dans un

contexte régional donné et d'en faire une analyse transversale ouvrant sur les avantages collaboratifs perçus ou l'inertie constatée. Par le croisement de deux cadres d'analyse, la théorie de l'avantage collaboratif et les « trois I », il sera possible d'établir des liens entre les idées, les intérêts et les institutions et la gestion de la dynamique collaborative des tables afin d'en tirer des propositions théoriques.

> Si l'on admet que les processus étudiés sont tout à la fois portés par des conflits et des compromis entre les intérêts concernés, formatés par les institutions héritées du passé et formulés au travers de cadres cognitifs, normatifs et rhétoriques, alors la première tâche de la recherche vise à décomposer l'objet étudié en unités constitutives basées sur les « trois I » (Palier et Surel, 2005, p. 11)

Ces propositions seront susceptibles de faire avancer les connaissances sur les avantages possibles issus des dynamiques complexes interorganisationnelles et intersectorielles.

Notre démarche de recherche est hybride. Par conséquent, nous la nommerons semi-inductive puisque sans hypothèse de départ, nous terminons avec des propositions théoriques qui émergent de notre étude de cas multiple.

3.3 La méthode de recherche : l'étude de cas multiple

L'étude de cas, parce qu'elle permet d'appréhender des phénomènes complexes en les contextualisant, est la méthode de recherche toute désignée pour analyser des instances régionales de concertation. L'étude de cas peut s'inscrire dans une approche tant positiviste que constructiviste. Le premier courant, porté par Yin (1989) vise à vérifier une hypothèse, et le second, développé par Stake (1995), s'intéresse au cas en soi. Le cas peut tout aussi bien porter sur un individu qu'un groupe (Gillham, 2000) ou sur un événement, un programme, une activité ou une décision (Albarello, 2011). À l'instar de Geertz, Gillham (2000) propose de faire une description très précise, voire chirurgicale, du cas afin de créer une certaine distance entre le chercheur et le cas à l'étude. La richesse de la description du cas repose sur l'analyse en profondeur du phénomène dans le temps et dans un contexte donné.

L'étude de cas a trois grandes forces :

> […] (elle) fournit une analyse en profondeur des phénomènes dans leur contexte. La deuxième, elle offre la possibilité de développer des paramètres historiques. La troisième est d'assurer une forte validité interne, les phénomènes relevés étant des représentations authentiques de la réalité étudiée (Gagnon, 2012).

L'étude de cas est aussi pertinente pour les recherches exploratoires et descriptives (Gagnon, 2012), dans différentes postures théoriques (Giroux, dans Giordano (dir.), 2003). Merriam (1988 cité dans Anadòn, 2006) signale que l'étude de cas comporte quatre caractéristiques, soit le particularisme, c'est-à-dire l'intérêt pour le cas en soi; la description détaillée du cas; la compréhension profonde qui s'ensuit, d'où son apport heuristique ainsi que son induction qui permet au chercheur de faire des hypothèses interprétatives. Karsenti et Demers (dans Karsenti et Savoie-Zajc (dir.), 2004) énumèrent les différents types d'étude de cas selon leur caractère interprétatif ou positiviste. À l'extrémité du pôle interprétativiste, les auteurs indiquent que Merriam (1988) propose trois catégories d'études de cas, soit descriptive, interprétative et évaluative. Pour l'auteure, c'est un problème identifié dans la pratique qui inspire l'étude de cas qualitative, mais le chercheur doit demeurer ouvert à la découverte et ainsi ne pas se contraindre dans des catégories ou des variables prédéterminées (Karsenti et Demers dans Karsenti et Savoie-Zajc (dir.), (2004). À l'autre extrémité, Yin (2003, cité dans Karsenti et Demers, (ibid. 2004) et sa posture positiviste, propose quatre types d'études de cas : holistique du cas particulier et holistique du multicas, intégré du cas particulier et intégré du multicas. Celui-ci propose de poser des hypothèses afin d'orienter la cueillette de données sauf dans le cas d'études exploratoires. Enfin, Stake (1995), que les auteurs situent au centre des deux pôles, présente trois types d'études de cas : « intrinsèque » où le cas choisi est rare, typique d'un phénomène peu étudié; « instrumental » où le cas choisi sert à illustrer une théorie; enfin, « collectif » où les cas servent à comprendre un phénomène ou une population dans le but de dégager des caractéristiques communes.

Notre étude s'inspire du type « collectif ou *multicase study* », c'est-à-dire que nos cas choisis, les tables régionales d'éducation interordres, servent à mieux comprendre le

comment et le pourquoi de la gouvernance collaborative dans un contexte donné et son apport perçu à l'action publique. En fait, la comparaison intersites permet de relever des régularités, mais aussi de souligner les spécificités. L'intérêt principal du multicas selon Miles et Huberman (2003) est de trouver des cas contraires qui renforcent les similitudes trouvées. Comme ils le suggèrent, nous avons construit une matrice composée des thèmes de la théorie de l'avantage collaboratif et des « trois I ». Ces thèmes extrinsèques ou *etic issues* proviennent du chercheur. La stratégie d'analyse des données est constituée d'une mise en preuve par l'analyse et la synthèse intracas (pour chaque cas) et suivie de l'interprétation intercas en fonction du type d'acteur. De cette analyse, nous convenons d'une série de propositions provisoires qui feront l'objet d'une discussion au chapitre 6.

La période couverte par la collecte de données a de l'importance, car elle détermine le choix des données à recueillir et des personnes à rencontrer (Albarello, 2011). L'analyse des trois cas débute au moment de leur création respective en tant que table interordres et se termine en 2016 au moment de la collecte de données. Cependant, depuis le moment où le projet doctoral a pris forme, et tel que nous l'avons présenté dans la problématique, des événements imprévisibles ont forcé les tables à repenser leur avenir dans de nouvelles conditions. Ces nouveaux paramètres sont pris en compte dans notre recherche. Comme le processus d'action publique est en cours, la dynamique enclenchée par la décision ministérielle de mettre fin au financement de ces instances est l'occasion d'examiner la mobilisation des acteurs en présence face à l'avenir de l'instance collaborative. Ces observations enrichissent notre recherche tout en la complexifiant, puisqu'une des tables est en processus de transformation. Dans ce cas précis, il a fallu tenir compte du processus évolutif même. Cela illustre bien le climat d'incertitude dans lequel évoluent ces instances.

Comme nous souhaitions aussi pouvoir dégager des régularités, il fallait plus d'un cas. Étant donné que notre « population » est de 17, l'étude de trois instances régionales est suffisante pour illustrer la diversité des contextes régionaux et pour couvrir des temporalités différentes (Stake, 2006) sans pour autant se retrouver dans des milieux radicalement différents où toutes formes de régularités seraient impossibles (Miles et Huberman, 2003). Le choix des cas tient compte des nombreux déplacements à effectuer pour la réalisation

des entrevues et de la faisabilité de ces entrevues dans un temps raisonnable. C'est pourquoi les critères suivants ont prévalu.

3.3.1 Les critères pour la sélection des cas

Le choix des cas s'appuie sur les trois critères suivants : la pertinence, la diversité et la capacité des cas à fournir une richesse d'informations eu égard aux contextes et à leur complexité (Stake, 2006). Il ne s'agit pas d'avoir un échantillon statistiquement représentatif, puisque la généralisation des résultats est peu probable, mais plutôt un échantillon théorique dans lequel « la diversité quant à la représentativité de la population des participants, activités, événements et sites du phénomène » (Gagnon, 2012, p. 32).

Pour ce faire, nous avons consulté les sites Internet des différentes tables régionales d'éducation interordres afin de dresser un portrait sommaire des tables[33], à partir duquel le critère de pertinence de Stake (2006) permet de sélectionner des cas où certaines tables ont été mises en place avant même la demande ministérielle. La période de fondation de l'instance apporte un éclairage sur le contexte régional au moment de l'annonce ministérielle de création d'une structure de collaboration. De plus, la durée des activités des instances aide à mieux comprendre les effets d'une politique publique (Sabatier, 1993). La fin de notre étude est 2016, soit une année après l'annonce d'une série de décisions gouvernementales concernant les organismes régionaux et 17 ans après la création de la première table régionale d'éducation.

Le deuxième critère traite de la diversité et du nombre d'acteurs qui composent la table. Sachant qu'autour du noyau scolaire déterminé par le ministre, les autres acteurs sont le choix des parties prenantes, il s'avère important de considérer ce choix comme un élément constitutif des conditions de la gouvernance. Aussi, nous postulons qu'un nombre d'acteurs élevés du milieu éducatif en formation professionnelle (secondaire) ou technique (collégial)

---

[33] Annexe C : Tableau synthèse des tables régionales d'éducation interordres.

peut induire une logique sectorielle plus forte. Cela explique le dénombrement des commissions scolaires et cégeps afin d'établir leur proportion sur l'ensemble des membres.

Enfin, le troisième critère est la nature du mandat défini par les tables mêmes qui constitue un indice du niveau d'intégration de la gouvernance. À partir des verbes utilisés pour décrire leur mandat, nous avons classé chaque instance à partir des définitions des catégories du continuum de la collaboration de Keast et Mandell (2012 en ligne 2014), soit la coopération, la coordination et la collaboration[34] telles que présentées au chapitre 2. Aucun critère n'est prépondérant et c'est l'ensemble des caractéristiques qui justifient la sélection. Par conséquent, nos choix s'arrêtent sur la Table Éducation Outaouais (TEO), la table Éducation Lanaudière et la Table d'éducation interordres de la Montérégie (TEIOM). Le tableau suivant présente les cas choisis, suivi d'une brève description.

Tableau 3.1 : Critères pour le choix des cas

Critères	Pertinence (année de fondation)	Proportion des institutions FPT (2013) (Cégeps et CS)	Nature du mandat et classification selon la typologie de Keast et Mandell
Table Éducation Outaouais (TEO)	1999	52 %	Collaboration
Table Éducation Lanaudière	2001	36 %	Collaboration
Table d'éducation interordres de la Montérégie (TEIOM)	2006	63 %	Coordination

La Table Éducation Outaouais, née en 1999 est la première au Québec. Elle est composée d'acteurs issus de différents milieux tels que l'éducation, le communautaire et le secteur

[34] Annexe D - Typologie des TREI selon le degré d'intégration de leur mandat, à partir du continuum de Keast et Mandell (2012)

public. Elle s'est constituée en une corporation (2001) fiduciaire de sommes d'argent dédiées à des projets en persévérance scolaire (http://www.tableeducationoutaouais.com/caps/a-propos/historique/ page lue le 8 mai 2015). Selon la typologie de Keast et Mandell, elle se situe dans la catégorie « collaboration ». Au total, en 2014, 19 organisations en font partie dont la moitié représente le secteur éducatif de la FPT[35]. En 2016, la présidence est assumée par un représentant de commission scolaire. Le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles assurent la représentation gouvernementale avec Emploi-Québec. L'Agence de Santé et des Services sociaux (aujourd'hui CISSS), la CREO, la Table Jeunesse Outaouais et l'Université du Québec en Outaouais (UQO) en font également partie. Elle est la seule table à vouloir faire de l'éducation « une norme sociale » dans la région (www.tableeducationoutaouais.com, page lue le 8 mai 2015).

La table Éducation Lanaudière ajoute à la sélection puisque créée en 2001, on y retrouve un seul cégep ayant une organisation singulière, deux commissions scolaires francophones et une commission scolaire anglophone. Éducation Lanaudière a une représentation universitaire importante. En effet, trois universités y ont des représentants (UQAM, UQTR et l'Université de Montréal). Elle compte 11 organisations membres et la proportion du secteur éducatif FPT est de 36 %. En 2016, la présidence est assumée par un représentant de cégep. Le ministère du Développement Économique, de l'Innovation et des Exportations (MDEIE) est le seul ministère représenté avec Emploi-Québec. Lanaudière Économique et le Centre intégré de santé et de services sociaux de Lanaudière (CISSS) complètent le tableau[36]. C'est le faible pourcentage de représentation du secteur éducatif FPT ainsi que la singularité de l'organisation collégiale qui ont déterminé son choix.

---

[35] Annexe I : Organigramme TEO 2015-2016.
[36] À noter que la CRE Lanaudière était présente jusqu'à son abolition en 2014.
Annexe E : Schéma de fonctionnement de la Table interordres d'éducation Lanaudière 2015-2016.

Enfin, la Table régionale d'éducation interordres de la Montérégie (TEIOM) est un cas intéressant puisqu'un comité de rapprochement entre la formation professionnelle et technique existait en 2001. Ce noyau d'échanges entre partenaires éducatifs s'est transformé en 2006 afin de répondre au nouveau mandat ministériel. La représentation des acteurs en formation professionnelle et technique est importante. Ainsi, on compte sept cégeps francophones et un cégep anglophone, neuf commissions scolaires francophones et trois anglophones. On y compte 30 organisations membres, dont 19 issues du milieu éducatif de la FPT, soit un taux de 63 %. La représentation universitaire est imposante avec cinq universités. La présidence en 2016 relève d'une direction générale de cégep. Deux ministères participent à la table, le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche par la présence de sa direction régionale et le ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE). Emploi-Québec, l'Agence de la Santé et des Services sociaux ainsi que les trois CRE complétaient le partenariat en 2014 (TEIOM, Liste des membres, 2013-14). Son classement selon la typologie la situe dans la catégorie « coordination ».

En terminant, les trois tables choisies sont facilement accessibles à moindre coût.

3.3.2 Entrevue semi-dirigée

L'entretien sert à la description d'un phénomène par les praticiens tout en permettant d'analyser le sens que ceux-ci donnent à leurs expériences (Blanchet et Gotman, 2010).

L'entretien révèle la logique d'une action, son principe de fonctionnement. L'enquête par questionnaire discrimine, l'enquête par entretien différencie *a posteriori*. L'entretien déroule le cours des choses, propose les éléments contenus dans les phénomènes étudiés, leurs composants, et non pas leur contenant, ni leur enveloppe; les rationalités propres aux acteurs, celles à partir desquelles ils se meuvent dans un espace social, et non pas ce qui les détermine à se mouvoir dans cet espace social. (Ibid, p. 37)

L'entretien semi-dirigé s'effectue à partir d'un guide thématique. Toutefois, il permet d'aborder de nouveaux thèmes (Boutin, 1997). L'intervieweur accorde une liberté

importante au participant sans toutefois lui laisser entière latitude. Le but de l'entretien est « d'encourager l'informant à relater, dans ses propres termes, les expériences et les attitudes reliées au problème de recherche » (Boutin, 1997, p. 46). Il s'agit d'un entretien en profondeur centré sur nos questions spécifiques de recherche, favorisant le réfléchissement de l'informant.

Bien qu'il ne faille pas prendre à la légère la conduite des entretiens, il n'y a que peu de formations offertes à cet égard (Forget, 2014). C'est pourquoi celle-ci relève plus de la fabrication, en fonction de l'objet de recherche et de son adaptation en cours d'utilisation, que de la démarche planifiée et structurée. Pour ma part, dans le cadre de mes expériences professionnelles antérieures, j'ai eu à réaliser de nombreuses entrevues, en groupe ou individuelles, dans le cadre d'évaluation de programmes d'études, d'élaboration de plans stratégiques ou d'enquêtes sur divers projets institutionnels. Il demeure que certaines compétences sociales et interpersonnelles sont sollicitées, telles que la capacité d'établir un lien de confiance, de savoir écouter, de se concentrer sur les buts de la recherche tout en étant capable de s'ajuster en fonction des pistes nouvelles qui peuvent se présenter (Forget, 2014). Des considérations éthiques se posent également et nous les traiterons à la partie 3.7.

Afin de mieux cerner l'évolution des tables choisies, puisqu'elles ont toutes au minimum d'une dizaine d'années d'existence, il est apparu opportun de rencontrer des membres des tables actuels et des années antérieures. Le tableau suivant présente le nombre de participants selon leur fonction et leur organisation. Nous ne pouvons présenter ce tableau par région, afin de préserver l'anonymat des personnes interrogées.

Tableau 3.2 : Nombre de participants selon leur fonction et le type d'organisation

CÉGEPS	COMMISSIONS SCOLAIRES	ACTEURS EXTERNES
7 directrices, directeurs généraux ou ex-directrices, directeurs généraux 1 direction ou ex-direction des études	6 directrices, directeurs généraux ou ex-directrices, directeurs généraux 2 présidences ou ex-présidences 1 direction de Centre de formation professionnelle	2 membres (non éducatifs-économique et marché du travail) 3 membres (université, secrétariat général)

Avant de décrire les outils de collecte de données, le codage et les critères de rigueur d'une recherche qualitative, nous présentons le résumé de notre devis de recherche.

Tableau 3.3 Résumé du devis de recherche

Questions de recherche	Cadre théorique	Cadres d'analyse	Épistémologie	Méthodologie	Méthodes de recherche	Collecte de données
Question principale : En prenant en considération les particularités inhérentes à leur région, comment les acteurs conçoivent-ils l'action en réseau de leur table régionale d'éducation interordres dans le processus d'élaboration d'une politique publique? **Questions spécifiques :** Quels sont les dispositifs en place les plus propices au dépassement des intérêts sectoriels des acteurs pour le pilotage d'une partie de la réforme en éducation? (management) Quelles conditions ont favorisé la mise en place de l'instance? (conditions d'implantation et de maintien) Est-ce que le modèle de gouvernance au sein des tables a démontré un avantage collaboratif optimisant l'action en réseau? (gouvernance)	Théorie des réseaux Approche de la gouvernance : *Collaborative public Management* et Gouvernance collaborative	Théorie de l'avantage collaboratif et « Trois I »	Constructiviste	Qualitative Semi-inductive	Étude multicas	Entrevues semi-dirigées et Analyse documentaire

3.4 Les outils de collecte de données

Deux entrevues exploratoires ont été réalisées en octobre 2015 dans le but de valider notre guide d'entretien. À la suite de ces rencontres, nous avons apporté quelques modifications au guide d'entretien et rédigé un autre guide, spécifique aux présidences de tables[37]. Dans le premier, deux questions ont été remplacées alors que le deuxième comporte une question supplémentaire. Le cadre de l'entrevue se divise en quatre blocs : d'abord des questions d'ouverture plus générales sur le participant, son organisation et sa connaissance préalable de l'instance; puis des questions sur le management et le mandat ministériel; une série de questions s'intéresse ensuite aux conditions de création et de maintien de la table et enfin, les dernières questions portent sur la gouvernance, ses avantages ou non ainsi que ses conditions de succès.

Les questions d'ouverture visent à connaitre les expériences antérieures de collaboration des participants ou de leur organisation au sein d'instances inter-organisationnelles. Leur connaissance préalable et leur perception générale de la table régionale interordres font l'objet de deux questions. La deuxième série de questions a pour but de comprendre comment les acteurs s'approprient le mandat ministériel; de connaitre les actions mises en place pour remplir ce mandat et par quels dispositifs, afin de mieux saisir la dynamique entre les membres et la complexité de l'instance. Leur niveau de satisfaction quant au fonctionnement de la table a également fait l'objet d'une question.

Par « conditions », nous voulions connaitre l'environnement des tables et certaines dynamiques qui leur sont propres. Pour ce faire, nous avons ciblé trois niveaux : le niveau macro concerne la région en tant que telle. Il permet de situer la mise en place de la table dans son contexte social, économique et politique en offrant aux participants l'occasion de s'exprimer sur les caractéristiques et les enjeux régionaux susceptibles d'influencer le déploiement des tables (Robitaille, 2002). Au niveau méso, nous voulions voir comment la

---

[37] Annexe F : Guides d'entretien des acteurs éducatifs et externes et des présidences.

participation à l'instance peut contribuer ou pas à la transformation des milieux organisationnels des acteurs éducatifs (Divay et Belley, 2012). C'est pourquoi nous demandions si ceux-ci informaient leur établissement des activités de leur table. Enfin, au niveau micro, nous demandions aux acteurs de décrire leurs forces personnelles ayant été les plus utiles au sein de l'instance. Ces qualités personnelles ont une incidence sur le bon déroulement des travaux (O'Leary et Bingham, dans O'Leary et Bingham (dir.), 2009).

Les questions posées aux participants concernant le bloc « gouvernance » demandent de définir et qualifier le modèle en place. Dans cette partie de l'entretien, il s'agit de faire ressortir comment la gouvernance collaborative a permis de réaliser des actions qui autrement n'auraient pas été possibles, afin de déterminer s'il y a eu ou non un avantage collaboratif.

Ces guides d'entretien ont été soumis au Comité d'éthique de la recherche de l'ÉNAP[38]. Au terme de l'entrevue, je demandais à l'informant si une question aurait dû être posée afin de m'éclairer davantage. À tout moment, il était convenu que je pouvais ajouter des questions ou des sous-questions en fonction du témoignage des participants. Ainsi, certaines questions ont été remplacées, ajoutées ou retirées selon les circonstances. Par exemple, en Montérégie, des questions sur la présence des présidences de commissions scolaires ont été ajoutées, puisque dès le premier entretien, l'interlocuteur a présenté cette situation comme problématique. En plus, il a exprimé une préoccupation à propos de la suite des activités de la table puisqu'il n'y avait plus de financement. Ces questions ont été intégrées au guide d'entretien pour les rencontres de ces collègues en Montérégie, mais aussi pour les informants de Lanaudière et de l'Ouatouais.

Pour Éducation Lanaudière, ce sont les projets en cours de réalisation, dont un projet majeur qui faisait la fierté des membres, qui ont été discutés le plus longuement. De plus, les participants ont fait part de leur préoccupation liée aux refus du ministère de l'Éducation

---

[38] Certificat éthique CER-ENAP-2015-19

d'accéder à certains de leurs projets. Ces deux nouveaux éléments ont fait l'objet de questions en Outaouais. Pour ces derniers acteurs de la TEO, le projet de transformation de leur table en Instance régionale de concertation (IRC) s'est ajouté aux questions initiales, puisque le premier participant y a fait référence.

En somme, à partir du guide d'entretien initial, nous avons fait les ajustements suivants :

Montérégie : ajout de questions sur les relations politique-administratif et l'avenir de la table.

Lanaudière : ajout de questions sur les relations politique-administratif, avenir de la table, projet majeur de création d'un Centre universitaire régional et relations avec le ministère de l'Éducation.

Outaouais : ajout de questions sur les relations politique-administratif, avenir de la table et transformation du modèle de gouvernance en Instance régionale de concertation (IRC) et relations avec le ministère de l'Éducation.

En parallèle aux entretiens, je notais des commentaires sur l'atmosphère lors de l'entretien, l'humeur du participant, son degré d'intérêt ou toute autre information pouvant être utile lors de l'analyse des données. Il s'agissait davantage de notes d'ambiance que d'un journal de bord exhaustif. On peut y retrouver des notes sur l'accueil réservé au projet de recherche et à l'entrevue, le ton de la rencontre, le temps alloué à celle-ci, des indices non verbaux bref, des impressions traduisant l'état d'esprit de l'informant. Nous en ferons une courte présentation au chapitre 4.

3.4.1 Le déroulement des entrevues et le choix des participants

Les deux entrevues exploratoires sont intégrées au corpus d'entretiens, puisque les données recueillies étaient pertinentes, même après les modifications apportées au guide d'entretien initial. Toutes les entrevues ont fait l'objet d'un enregistrement servant à la rédaction du verbatim. La durée moyenne des entrevues est d'une heure. La plus courte est de 31 min 49 s et la plus longue de 2 h 2 min. Tous les participants ont signé le formulaire de

consentement tel qu'approuvé par le Comité d'éthique de l'ÉNAP. Les entrevues ont été réalisées par région afin de conserver une continuité dans le récit et la construction de l'histoire du cas et faciliter l'approfondissement de certaines dimensions propres à chaque réalité. La totalité des entretiens s'est déroulée de janvier à août 2016. Au total, nous avons procédé à 22 entrevues. Vingt se sont déroulées sur le lieu de travail des participants. Une entrevue a été réalisée dans un lieu public (restaurant) et une autre s'est faite dans les locaux de l'UQAM à Longueuil.

La consultation des sites Internet des diverses tables a permis de dresser la liste des premiers contacts. Nous avons ciblé quelques participants représentants les établissements scolaires de la formation professionnelle et technique, des présidences et quelques acteurs externes. Lors de l'envoi du courriel de présentation de la recherche, ils étaient informés qu'un appel téléphonique suivrait au courant de la semaine. Certains ont refusé l'invitation tout en nous recommandant à d'autres membres qu'ils jugeaient être plus crédibles pour la collecte de données. Lors des premières entrevues, comme nous souhaitions avoir une représentation de l'évolution des tables à divers moments, les informants ont fourni des noms d'ex-acteurs ayant eu une contribution soutenue. C'est ainsi qu'au total, nous avons rencontré 14 personnes membres actuels et huit ex-membres.

3.4.2 La saturation théorique

La saturation théorique est le moment où la collecte de données ne semble plus enrichir notre phénomène à l'étude. Selon Mongeau (2008), la saturation théorique est généralement atteinte lorsqu'il y a entre sept et 12 entrevues. Notre projet doctoral touchant trois cas, la saturation doit se manifester pour chaque site de collecte de données. Au final, nous avons jugé la saturation atteinte après huit entrevues semi-dirigées en Montérégie, huit en Outaouais et six dans Lanaudière. Le nombre maximal de 12 n'a pas été nécessaire pour plusieurs raisons : d'abord, pour chaque site, nous avions des représentants de chaque catégorie d'acteurs (CS, cégeps, externes, membres actuels et ex-membres). Ensuite,

certaines personnes ont refusé de nous rencontrer ou n'ont pas répondu à notre invitation[39]. Enfin, au fil des entrevues, les témoignages reprenaient les mêmes exemples ou donnaient les mêmes informations. « Le "principe de saturation" vise ainsi à décrire l'espace des possibles dans un espace-temps donné, sur un problème donné » (De Sardan, 2008, p. 88). C'est ainsi que nous avons jugé que le nombre d'entrevues pour chaque site était suffisant.

3.5 Le traitement des données et le codage

Comme les entrevues se sont réalisées par région, et même si celles-ci ont fait l'objet d'un enregistrement, quelques notes manuscrites ont été prises pendant l'entretien. Ainsi, après chaque rencontre, nous faisions une lecture attentive de nos notes manuscrites afin d'en dégager certaines pistes d'approfondissement ou d'éclaircissement avant la prochaine entrevue. À la fin de chaque série d'entretiens régionaux, nous avons procédé à leur retranscription verbatim.

Chaque verbatim a fait l'objet d'une lecture détaillée et approfondie (Lincoln et Guba, 2013) avant d'être envoyé au participant par courrier électronique avec la mention « confidentiel ». L'informant était invité à apporter des corrections, des précisions ou compléter des passages inaudibles à l'enregistrement. Trois participants ont complété des passages inaudibles ou corrigé des dates. Un participant a demandé que le nom des personnes mentionnées soit remplacé par leur fonction. Six autres participants ont répondu que le tout était fidèle et qu'il n'y avait rien à ajouter ou corriger. Au total, dix répondants sur 22 ont livré un commentaire.

Nous avons, par la suite, fait usage du logiciel NVIVO 11 pour encoder les données selon trois modèles de nœuds ou paliers de traitement : d'abord, en regroupant les énoncés de chaque entretien liés aux quatre blocs du guide d'entretien portant sur le management, les

---

[39] Annexe G: Nombre de personnes contactées et acceptation de participation, par TREI

conditions et la gouvernance. Dans notre recherche, nous les appelons « rubriques » (Van der Maren, 2004), puisque cet encodage regroupe les réponses à plusieurs questions du guide d'entretien en incluant les ajouts ou substitutions.

Tableau 3.4 : Présentation des rubriques du schéma d'entrevue, selon guide d'entretien acteurs FPT et externes

Généralités	Management	Conditions	Gouvernance
Questions 1 à 4	Questions 5 à 7	Questions 8 à 10	Questions 11 à 13

Par la suite, les thématiques de la théorie de l'avantage collaboratif de Huxham et Vangen ont servi au deuxième palier de traitement, soit le codage par catégories (Van der Maren, 1996). Chaque entrevue a été codée en fonction des quatre thèmes (buts, confiance, diversité et leadership) et de leurs composants tels que définis par les auteures (Conforth, Hayes et Vangen, 2015, Huxham et Vangen, 2014, Vangen et Huxham, 2003, 2011, Vangen et Winchester, 2014) et présentées au tableau 2.5. Ce deuxième palier de traitement était plus précis, mais le codage des catégories n'est pas exclusif.

Enfin, l'approche des « trois I », *Idées, Intérêts et Institutions* a servi au troisième encodage. À l'instar de la théorie de l'avantage collaboratif, nous avons déterminé les catégories de chaque « I » (Gauvin, 2014, Murphy, 2008; Palier et Surel, 2005) et procédé à un codage non exclusif. Les unités de sens sont présentées au tableau 2.3.

Pour chaque palier de traitement, les énoncés sont codés de manière exhaustive et inclusive. Ce qui explique le grand nombre de références pour chaque source. Par exemple, lors de l'encodage des catégories de la théorie de l'avantage collaboratif, un même énoncé pouvait se retrouver sous le thème *confiance* et les unités de sens *gestion des risques* et *gestion de la dynamique* parce que la personne interrogée parlait des changements survenus dans l'attribution du droit de vote aux membres afin d'éviter les conflits potentiels entre acteurs. Il s'agissait à la fois d'une gestion du risque, puisque le droit de vote des membres est un

outil pour réguler le travail au sein de la table, et d'une gestion de la dynamique, puisque ce changement redéfinit les rapports entre les membres. Ce même type de codage a servi lors du troisième palier de traitement. Par conséquent, un énoncé peut se retrouver sous plusieurs unités de sens associées aux différentes catégories des « trois I ».

Avant d'entamer l'analyse des résultats, nous avons fait une relecture des cas par palier de traitement. C'est ainsi que manuellement, nous avons élagué les entrevues en procédant à l'extraction de données que nous avons placées dans un tableau de trois colonnes, correspondant chacune à un palier de traitement. Ce raffinement dans le traitement des données a permis de synthétiser les principales idées émises par les participants et de faciliter, ultérieurement, une lecture transversale. Notre recherche étant exploratoire et parce que l'approche des « trois I » l'impose, la hiérarchisation des catégories s'est complétée *a posteriori* une fois l'interprétation des résultats terminée (Van der Maren, 2004).

Par la suite, une fois les trois paliers de traitement complétés, les requêtes suivantes ont été faites dans NVIVO 11 : les types d'acteurs selon les « trois I », les types d'acteurs selon la théorie de l'avantage collaboratif et les types d'acteurs selon les rubriques (questions générales, conditions, management et gouvernance).

Trois types de codage sont généralement utilisés, soit fermé, ouvert ou mixte (Van der Maren, 2004). Le codage fermé se réalise à partir de rubriques et catégories prédéterminées par le chercheur. *A contrario*, le codage ouvert se fait en cours de processus où le chercheur définit ses catégories au fur et à mesure qu'il prend connaissance de la littérature. Quant au codage mixte, que nous avons utilisé, une liste de rubriques et de catégories sert à créer les unités de sens, mais l'ajout ou la modification est possible selon les résultats obtenus (Ibid.). Dans notre recherche, la région s'est imposée d'entrée de jeu comme étant un facteur discriminant. Plutôt que d'en faire une catégorie en soi, nous l'avons utilisée comme élément organisateur des données.

Van der Maren (2004) suggère 11 phases à respecter lors du codage avec la présence de deux codeurs. Étant la seule personne à coder, nous avons adapté le processus de la façon suivante :

Figure 3.1 Schéma des étapes de traitement des données d'entretiens (Phase 1)

Une fois les étapes de codage réalisées, nous avons procédé à la mise en preuve de chaque cas par l'analyse orientée-cas (Miles et Huberman, 2003). Celle-ci examine d'abord chaque cas comme étant une entité complète. Ce n'est que par la suite, en comparant les cas, que nous recherchons les éléments communs. C'est pourquoi nous réalisons un compte rendu de chaque cas à partir duquel nous établissons une matrice selon les trois paliers de traitement. Dans un second temps, une méta-matrice des sites est produite. Cette seconde phase de traitement des données est complétée par l'étape d'interprétation et de discussion des résultats. Dans l'optique d'obtenir une confirmation (Lincoln et Guba, 2013) des

participants à l'étude, les parties descriptives de leur région, le traitement des données et la discussion des résultats (soit les chapitres 4 et 6), leur ont été envoyés afin d'obtenir leur rétroaction. L'envoi s'est effectué par courrier électronique les 27 et 28 septembre 2017 avec une échéance de retour fixée au 25 octobre 2017. Le schéma suivant illustre les étapes de la phase 2 du traitement des données.

Figure 3.2 Schéma des étapes d'analyse et interprétation des données selon les critères de rigueur de la recherche qualitative\interprétative (Phase 2)

3.6 Les critères de rigueur de la recherche qualitative

Dans une démarche qualitative et une posture constructiviste, la validité de la recherche se définit davantage comme une opération de cohérence et de concordance (Pourtois, Desmet et Lahaye dans Paquay, Crahay et De Ketele (dir.), 2010). Comme le suggère Miles et Huberman (2003), une bonne façon de déterminer la validité interne est de demander aux

acteurs du cas de corriger des erreurs commises par le chercheur ou de compléter certains aspects jugés insuffisants. Savoie-Zajc (dans Karsenti et Savoie-Zajc (dir.), 2004) affirme que les critères de rigueur énoncés par Guba et Lincoln (1985) font consensus au sein de la communauté scientifique qui fait de la recherche qualitative\interprétative. Ces quatre critères – crédibilité\triangulation, transférabilité, fiabilité et confirmation – seront expliqués dans les sections suivantes.

3.6.1 La crédibilité\triangulation

Ce premier critère de rigueur en méthodologie qualitative remplace la validité interne et consiste à vérifier le caractère plausible de l'interprétation de l'objet d'étude. Pour ce faire, le chercheur procède à divers moyens de triangulation (Savoie-Zajc, dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

Notre recherche privilégie les quatre types de triangulation identifiés par Savoie-Zajc (dans Muchielli, 2014), soit la triangulation des données, la triangulation théorique, la triangulation méthodologique et la triangulation indéfinie. « Trianguler ne veut pas dire corriger, mais plutôt mettre en lien, mettre en rapport les informations récoltées et tenter de comprendre les éventuels décalages entre des perceptions différentes de situations identiques » (Albarello, 2011, p. 50).

3.6.1.1 La triangulation des données

Selon Savoie-Zajc (dans Mucchielli, 2014), la triangulation des données inclut « trois sous-dimensions : le temps, l'espace et les personnes ». La sous-dimension « temporelle » « tente de prendre en considération la dimension évolutive du phénomène étudié » (Savoie-Zajc dans Muchielli, 2014, p. 285). Nous ne pouvions pas faire une étude longitudinale, mais nous avons pris soin de recruter des participants ayant joué un rôle à des moments différents de la vie des tables, ce qui nous a permis de voir le caractère évolutif de cette instance. La sous-dimension « espace » est respectée par la présence des tables dans trois régions du Québec où les configurations sociodémographiques sont différentes. Enfin, pour la sous-dimension des personnes, notre étude recueille, à partir des récits d'expérience des

représentants des commissions scolaires, des cégeps et de quelques acteurs externes, leurs perceptions de la gouvernance collaborative au sein de leur table respective. Les regards croisés des divers acteurs servent à la triangulation des données. Cette multiplicité d'acteurs forme une « triangulation complexe » (De Sardan, 2008).

3.6.1.2 La triangulation théorique

Ce type de triangulation consiste à interpréter les données selon plusieurs cadres théoriques. Dans notre recherche, ce type de triangulation se fait par le croisement de deux cadres d'analyse : la théorie de l'avantage collaboratif et les « trois I ». Cela constitue l'attribut de notre recherche. En amont, ces deux cadres d'analyse ont servi à la catégorisation des données qui, par la suite, sont interprétées à l'aide des deux courants de l'approche de la gouvernance et la théorie des réseaux. Alors que l'usage de plus d'une perspective théorique intervient généralement après le traitement et l'analyse des données, nous avons plutôt choisi de faire l'analyse intracas et intersites selon les cadres d'analyse. Cela justifie l'usage des différents paliers de traitement des données et constitue un apport original de notre recherche.

3.6.1.3 La triangulation méthodologique

L'analyse des documents institutionnels s'ajoute aux données obtenues lors des entrevues. Ainsi, les plans de rapprochement (ou plans de développement ou plans d'aménagement); les projets financés, les plans d'action annuels, les différentes activités de rapprochement ainsi que l'analyse des procès-verbaux des réunions des tables et de leurs comités complète ou valide les données obtenues. Il s'agit alors d'une triangulation simple (De Sardan, 2008), jugée comme étant « la méthode de validation la plus efficace pour l'étude de cas » (Karsenti et Demers dans Karsenti et Savoie-Zajc (dir.), 2004, p. 222). Les divers documents servent à compléter, soutenir voire enrichir les propos recueillis lors des entretiens. Par exemple, les bilans d'activités révèlent les réalisations effectuées, les procès-verbaux font état des résolutions, des sujets de discussion des membres et des votes tenus. Les plans de rapprochements de la formation professionnelle et technique présentent

l'essentiel du travail demandé par le gouvernement du Québec au moment de la création des tables. D'autres documents font aussi état de la structure de l'instance et de son fonctionnement (cf. règlements généraux).

Pour la Montérégie, nous avons eu accès à l'ensemble des plans annuels, rapports d'activités, procès-verbaux de la TEIOM, du comité exécutif et de l'assemblée générale depuis 2010. La correspondance a été rendue disponible à partir de 2007. Les budgets et divers autres documents datant de diverses années ont pu être utilisés. Au total, 260 documents, lettres, bilans, projets, budgets, etc. ont été fournis. Un document peut contenir une ou plusieurs pages.

La table Éducation Lanaudière a fourni les plans de travail, bilans annuels, prévisions budgétaires, comptes rendus des réunions de l'assemblée générale annuelle, de la table interordres, des divers comités à partir de 2013-2014, soit 181 documents de toutes sortes. En ce qui concerne la Table Éducation Outaouais, des documents à partir de 2011 sont remis. Il s'agit de 928 documents contenant des ordres du jour, des listes de membres, des comptes rendus de divers comités, des plans, de la correspondance, des invitations, des prévisions budgétaires, etc. Tous les documents ne sont pas pertinents pour notre étude. Par exemple, une lettre de remerciements pour souligner la contribution d'un membre qui quitte ses fonctions ou encore, un appel aux membres à faire du covoiturage n'a que peu d'intérêt pour notre recherche. Nous les avons cependant comptabilisés.

En somme, nos entretiens couvrent toute la durée des tables. Les documents remis valident ou complètent l'information pour des périodes variables selon les tables.

Tableau 3.5 Période couverte par la collecte des données par table régionale d'éducation interordres

Collecte de données	TEIOM	Éducation Lanaudière	Table Éducation Outaouais
Entretiens	2004-2016	2001 - 2016	1999 - 2016
Documents	2007-2015	2013 - 2016	2011 - 2016

3.6.1.4 La triangulation indéfinie

Une quatrième triangulation, appelée indéfinie par certains chercheurs (Savoie-Zajc, dans Mucchielli, 2014) ou considérée plutôt comme une vérification pour d'autres (Stake, dans Denzin et Lincoln, 2000), consiste à faire parvenir l'interprétation des données inter-cas à l'ensemble des participants afin de recueillir leurs commentaires et ainsi enrichir la recherche actuelle et ouvrir de futures pistes de recherche. Cette partie a été envoyée par courrier électronique aux 21[40] participants de l'étude les 27 et 28 septembre 2017 avec la mention « Confidentiel ». De plus, un formulaire de consentement accompagnait l'envoi dans lequel trois choix s'offraient aux répondants : 1. Je ne suis pas intéressé (e) à valider le document reçu. 2. J'ai lu et j'approuve le document. Je ne ferai pas de commentaires écrits. 3. J'ai lu le document et je vous fais parvenir mes commentaires écrits. Un rappel a été fait deux semaines après le premier envoi, soit le 11 octobre 2017. À la date d'échéance du 25 octobre 2017, nous avons obtenu 15 réponses. Les objets de rétroaction sont présentés au tableau 3.6 dans la section 3.6.4.

Comme le souligne Tracy (2010, p. 843) « *mutiple types of data, researcher view-points, theoretical frames, and methods of analysis allow different facets of problems to be explored, increases scope, deepens understanding, and encourages consistent (re)interpretation* ». La figure 3.3 montre le schéma des triangulations.

[40] Un participant n'a pas été rejoint puisque nous n'avons pas pu valider son adresse courriel.

Figure 3.3 Schéma des triangulations

3.6.2 La transférabilité

Ce critère de rigueur impose au chercheur la responsabilité de décrire le contexte de l'étude en fournissant l'information détaillée de son appareillage méthodologique (Savoie-Zajc dans Karsenti et Savoie-Zajc (dir.), 2004). Le détail de la description des cas est utile pour permettre de transposer le phénomène étudié dans un autre contexte. Il ne s'agit pas de généraliser, mais de fournir suffisamment d'informations pour que d'autres recherches puissent s'y référer, au besoin (Lincoln et Guba, 2013). De plus, la tenue d'un journal de bord s'avère intéressante afin de noter des impressions personnelles, des notes sur le site ou toutes réflexions au moment de la collecte de données. Comme nous le disions auparavant, nous avons colligé des impressions, dont quelques notes liminaires seront fournies plus loin.

3.6.3 La fiabilité

Dans une posture positiviste, on parlerait de la fidélité. Ce critère est associé à la capacité des instruments utilisés de mesurer un phénomène étudié avec exactitude à chaque fois que l'outil est administré. Dans une méthode interprétative, il s'agit plutôt de démontrer la

cohérence du processus de recherche et d'expliquer les décisions prises tout au long de l'étude. Entre les questions de départ et les résultats obtenus, comment justifier les choix du chercheur et en démontrer le bien-fondé. C'est ce que nous avons décrit dans les sections portant sur les outils de collecte de données et les différentes triangulations utilisées. Comme l'explique De Sardan (1995, p. 14),

> il ne s'agit donc plus de « recouper » ou de « vérifier » des informations pour arriver à « une version véridique », mais bien de rechercher des discours contrastés, de faire de l'hétérogénéité des propos un objet d'étude, de s'appuyer sur les variations plutôt que de vouloir les gommer ou les aplanir, en un mot de bâtir une stratégie de recherche sur la quête de différences significatives.

De Ketele et Maroy (dans Paquay, Crahay et *al.* (dir.), 2010) suggèrent que la fiabilité se pose à propos « des trois composantes clés du processus de recherche : la conceptualisation, le recueil et le traitement de l'information, l'énoncé des conclusions » (p. 249). La première composante repose sur la validité des définitions des principaux concepts et l'usage des synonymes. La deuxième composante réfère à la stratégie de codage choisie et enfin, la troisième composante du processus de recherche repose sur l'adéquation entre le type de dispositif utilisé et le jugement posé.

Le chapitre 2 définit les principaux concepts ainsi que l'ensemble des éléments constitutifs des dimensions utilisées dans nos cadres d'analyse. Les trois paliers de traitement des données permettent d'établir un niveau d'accord suffisant du matériau. Enfin, nos propositions de recherche et les conclusions tirées respectent les visées de la recherche, l'épistémologie constructiviste ainsi que l'intersubjectivité entre la chercheure et les participants à la recherche dans une perspective de corroboration.

3.6.4 La confirmation

Dans le cadre de notre projet doctoral, le critère de confirmation renvoie à l'étape de la triangulation indéfinie. En effet, la rétroaction des répondants sur la description du site et la discussion des résultats est une manière d'objectiver ceux-ci en offrant aux participants à l'étude la possibilité de confronter le sens de leur témoignage à l'interprétation du

chercheur. Guba et Lincoln (1985), Lincoln et Guba, (2013) parlent d'intersubjectivité. Toutefois, cette confirmation demeure partielle (et partiale) puisque contrairement à l'esprit de ce critère, ils n'ont pas accès à l'ensemble des données brutes. Néanmoins, 21 participants sur 22[41] ont reçu les extraits accompagnés d'un formulaire de consentement. Quinze ont fait part de leurs commentaires par écrit, dont six participants de la TEIOM, trois de la TEO et six d'Éducation Lanaudière. Trois commentaires ont été émis. L'un d'entre eux portait sur l'importance de la solidarité régionale manifestée notamment par la table lors de la création du cégep régional de Lanaudière. Il fut retenu puisqu'il avait déjà été souligné lors des entrevues. Le deuxième commentaire a permis de nuancer le rôle de la direction régionale du MELS dans Lanaudière en précisant qu'elle assumait ses tâches d'intermédiaire auprès du ministère. Le troisième commentaire en provenance d'un participant de la TEO précisait l'affirmation d'un autre participant concernant la participation de membres de commissions scolaires à l'ACESO. En fait, l'ACESO avait accepté qu'il y ait un représentant des commissions scolaires au comité, mais refusé qu'elles y soient toutes représentées. Le tableau 3.6 présente la synthèse des rétroactions.

[41] Une personne n'a pas reçu le document provisoire puisque son adresse courriel n'a pu être validée malgré un appel téléphonique et un courriel envoyé à l'adresse initiale.

Tableau 3.6 Synthèse des rétroactions des participants, selon les tables

Type de rétroaction\table	TEIOM	TEO	Éducation Lanaudière	Total
Je ne suis pas intéressé à donner mes commentaires.	2	1	0	3
J'ai lu et j'approuve le document. Je ne ferai pas de commentaires écrits.	4	1	4	9
J'ai lu et voici mes commentaires écrits.		1 Comm. 1 : Précisez la composition de l'ACESO et de la demande quant à la présence des commissions scolaires.	2 Comm. 1 : Précisez l'importance du travail accompli par les CS, le cégep de Joliette et différents acteurs régionaux, dont la table pour la création et le maintien du cégep régional de Lanaudière. Comm.2 : Précisez que la direction régionale du MELS jouait bien son rôle d'intermédiaire entre la table et le MELS.	3
Total	6/8	3/8	6/6	15

3.7 Les considérations éthiques

Mon passé professionnel dans le réseau collégial a facilité l'accès à de nombreux acteurs qui n'ont pas hésité à participer au projet. Même si j'ai quitté le réseau collégial en 2010, j'ai eu l'occasion de côtoyer huit des 22 participants à l'étude dans le cadre de mes activités professionnelles passées. De mon point de vue, avoir occupé un emploi dans les trois régions m'a permis, lors des entrevues, de comprendre plus facilement les dynamiques décrites entre les diverses sous-régions; de situer géographiquement les lieux ou sites mentionnés; de contextualiser les problématiques régionales nommées par les participants. Ce fut un atout indéniable qui m'a permis de juger *in situ* de la pertinence d'approfondir ou

non certaines informations données par les participants. La connaissance personnelle de certains membres a également favorisé l'établissement d'un climat de confiance lors des entrevues, facilitant l'approfondissement de certains aspects ou encore, permettant la confidence.

Par contre, la proximité avec certains participants comporte un niveau de risque, notamment ma capacité à garder une distance critique afin de ne pas contaminer l'interprétation des résultats. Pour ce faire, j'ai évité de communiquer avec des personnes avec lesquelles les relations professionnelles ont été plus laborieuses. J'ai maintenu le vouvoiement pendant les entretiens. En Montérégie, j'ai moi-même été membre du comité de concertation sur la formation professionnelle et technique (CCRFPT) de la Table d'éducation interordres de la Montérégie en 2007. J'ai donc côtoyé pendant cette période deux des 8 participants à l'étude de cette région. Lorsque certains participants pouvaient faire allusion à un projet ou une expérience auquel j'avais participé, j'ai bien pris soin de ne pas poursuivre la discussion sur le sujet. Somme toute, lors de la collecte de données, la connaissance du milieu, des régions et de certains participants a été un atout indéniable.

De plus, dans l'analyse des résultats, les extraits choisis sont anonymisés et dépersonnalisés afin de préserver l'anonymat et la confidentialité des témoignages. Des anecdotes sont amputées de certains détails (lieu, date,) afin d'éviter l'identification des personnes. Nous n'avons pas fait usage de pseudonyme ou de numérotation des participants dans le but d'éviter les croisements d'extraits qui aurait permis leur identification. Toujours dans l'optique de préserver l'anonymat et la confidentialité, le genre masculin est utilisé tout au long de notre recherche.

CHAPITRE 4 – L'ANALYSE ET LE TRAITEMENT DES DONNÉES D'ENTRETIENS INTRACAS

L'analyse des données recueillies lors des entrevues a été réalisée avec le logiciel NVIVO 11. Ce chapitre décrit les différentes tables et présente l'analyse des résultats selon les différents paliers de traitement, soit les rubriques du guide d'entretien, les dimensions de la théorie de l'avantage collaboratif et les variables des « trois I ». Comme le soulignent Miles et Huberman (2003, p. 187), il s'agit de « construire une chaîne logique de preuves » afin de « repérer les patterns, thèmes; établir les contrastes, comparaisons; regrouper et compter » (p. 434). Une matrice des résultats qualitatifs selon les paliers de traitement complète chaque cas et un tableau synthèse des trois cas selon les trois paliers de traitement clôt le chapitre. L'interprétation et la discussion des résultats se retrouvent au chapitre 6.

4.1 La Montérégie – étude de cas 1

La région administrative de la Montérégie (16) est située au sud de Montréal. Elle regroupe quinze municipalités régionales de comté (MRC) sur une superficie de 11 112 km^2. Six MRC sont membres en partie ou en totalité de la Communauté métropolitaine de Montréal. Quatre MRC partagent leur frontière avec les États-Unis et deux autres avec l'Ontario. La Montérégie compte deux réserves autochtones sur son territoire. Elle est la seule région au Québec ayant eu trois Conférences régionales des élus (CRE).

Forte d'une population de 1 536 121 personnes, sa répartition. selon l'âge, établit à plus de 400 000 le nombre de jeunes âgés de 0 à 24 ans. (http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/profils/region_16/region_16_00.htm, page consultée le 25 avril 2017). En 2015, 28 % de sa population était titulaire d'un grade universitaire et 20,9 % possédait un diplôme collégial. Près de 16 % de la population était détentrice d'un diplôme de métier (http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/profils/comp_interreg/tableaux/niveau_scolarite.htm, page consultée le 25 avril 2017). La Montérégie peut compter sur la présence de sept

établissements collégiaux publics francophone [42], dont l'Institut technique en agroalimentaire (ITA), un cégep public anglophone[43] ainsi que neuf commissions scolaires francophones [44] et deux anglophones [45]. On y retrouve un campus de l'Université de Sherbrooke et l'Université de Montréal, l'Université du Québec à Montréal (UQAM), l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) y offrent certains cours et programmes.

4.1.1 La table d'éducation interordres de la Montérégie (TEIOM)

Un comité interordres sur la formation professionnelle et technique est mis en place à l'initiative des commissions scolaires et des cégeps en 2001. Emploi-Québec y collaborait également. Cinq ans plus tard, ce comité sert de base à la création de la structure élargie. Réussite Montérégie est créé en 2003 (Archives TEIOM) à la demande de l'instance interordres de l'époque et à la suite de la signature d'une entente-cadre régionale sur la persévérance scolaire avec les CRE. La Table d'éducation interordres de la Montérégie (TEIOM) apparait en 2006 à la demande ministérielle. La TEIOM a pour mandat :

> D'assurer une représentation politique du secteur de l'éducation et de la formation en Montérégie, dans le respect de l'autonomie de chaque institution et organisme scolaire et de favoriser le positionnement du secteur, en réponse aux besoins de la région;
>
> D'établir un diagnostic régional, d'identifier les grands enjeux ainsi que les priorités en matière d'éducation et de formation en Montérégie et par territoire de CRE et d'assurer une veille régionale sur l'évolution de la situation;
>
> D'identifier, de mettre en œuvre et de rendre compte de plans d'action concertés permettant de mieux répondre aux besoins de la région et d'optimiser l'utilisation des ressources;

---

[42] Cégep Édouard-Montpetit, Cégep de Granby, Cégep St-Jean-sur-Richelieu, Cégep de St-Hyacinthe, Cégep Sorel-Tracy, Collège de Valleyfield.
[43] Cégep régional de Champlain – St-Lambert
[44] Commission scolaire des Grandes-Seigneuries, Commission scolaire des Hautes-Rivières, Commission scolaire Marie-Victorin, Commission scolaire des Patriotes, Commission scolaire de Saint-Hyacinthe, Commission scolaire de Sorel-Tracy, Commission scolaire des Trois-Lacs, Commission scolaire du Val-des-Cerfs, Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands.
[45] Commission scolaire New Frontiers et la Commission scolaire Riverside

D'assurer la mise en œuvre du Plan de rapprochement en matière de formation professionnelle et technique;

D'assurer la poursuite des projets interordres déjà engagés (Réussite Montérégie, Service régional de reconnaissance des acquis et des compétences et projets conduits par le Comité de concertation régionale en formation professionnelle et technique pour mieux répondre aux besoins du marché du travail);

D'assurer la gestion des fonds qui seront alloués aux tables d'éducation interordres;

De signer des ententes avec les Conférences régionales des élus et d'autres partenaires. (http://www.teiom.org/la-table/mandat)

Le mandat de cette table d'éducation interordres est délégué à quatre comités dès 2007 : le comité Réussite Montérégie, le comité Diagnostics et enjeux (2007-2009), le comité sur la Reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) et le comité de concertation régionale sur la formation professionnelle et technique (CCRFPT).

4.1.2 La composition, la structure et le fonctionnement

En 2001, le comité interordres a un fonctionnement plutôt informel. À l'extérieur, les commissions scolaires et les cégeps ont leur propre réseau : le Regroupement des cégeps de la Montérégie (RCRM) et le Regroupement des commissions scolaires de la Montérégie (RCSM). Chacun de ces réseaux est constitué de comités ou tables de travail. Pour le RCRM, il y a la table des directions générales des cégeps et la table des directions des études des cégeps. Pour les commissions scolaires, les directions générales forment un comité, ainsi que les directions des services éducatifs. Ce sont ces regroupements qui nomment leurs représentants au sein de la table d'éducation interordres de la Montérégie dès 2006, année où le ministre de l'Éducation crée formellement les tables régionales d'éducation interordres. Chaque regroupement embauche un consultant responsable des dossiers concernant la TEIOM.

Les deux principaux acteurs (cégeps et CS) s'adjoignent la direction régionale du ministère de l'Éducation, les universités, les trois conférences régionales des élus (CRE) et quelques

ministères, dont celui de la Famille et de l'Immigration et des Communautés culturelles. Ces organismes et des acteurs de divers horizons sont invités à participer aux travaux de la TEIOM qui se dote d'un comité de gestion ou exécutif.

En 2007, dans une missive adressée aux membres des différents comités, signée par les coprésidents de la TEIOM, ceux-ci les enjoignent de produire trois bilans, l'un pour l'année 2006-2007, un rapport d'étape pour l'année 2007-2008 et un dernier rapport faisant état des travaux en cours et des sommes engagées (Lettre TEIOM, 27 août 2007).

En 2009, la TEIOM invite l'Agence de la Santé et des Services sociaux à se joindre à eux; la même année, l'Université Concordia se retire (Courriel envoyé à la présidente de la TEIOM, décembre 2009). L'embauche d'employés se fait progressivement et, en 2010, huit personnes[46] travaillent aux affaires de l'instance. En 2009, le comité Enjeux et diagnostics remet son rapport et se dissout. La TEIOM comptera, dès lors, trois comités. En 2011, la table obtient son incorporation, notamment pour clarifier les liens d'emploi avec son personnel. Selon les règlements généraux (2011), l'organisme a pour but :

> D'assurer une représentation politique du secteur de l'éducation et de la formation en Montérégie, dans le respect de l'autonomie de chaque institution et organisme scolaire et de favoriser le positionnement du secteur, en réponse aux besoins de la région.
>
> D'assurer la gestion des fonds qui seront alloués à l'organisme.

Outre les cégeps et les commissions scolaires, les règlements généraux énumèrent les universités suivantes à titre de membres actifs, soit l'Université McGill, Université de Montréal, Université du Québec à Montréal, Université du Québec à Trois-Rivières et Université de Sherbrooke. Les trois CRE : Longueuil, Montérégie-Est et Vallée-du-Haut-Saint-Laurent ainsi que les ministères et organismes suivants : ministère du Développement économique, Innovation et Exportation, Emploi-Québec de la Montérégie

---

[46] Le personnel contractuel de la TEIOM était composé d'un analyste, d'une agente de gestion de projet, d'une adjointe à la coordination, d'un coordonnateur, d'un chargé de projet, d'une conseillère en communications, d'une adjointe administrative et d'un conseiller en développement.

et l'Agence de la Santé et des services sociaux de la Montérégie sont aussi reconnus comme membres actifs. Chacun a un droit de vote.

La présidence de la table est confiée, en alternance, aux deux ans, à un représentant de cégep ou à deux représentants de commissions scolaires, soit une direction générale et une présidence, qui en font une coprésidence. Toutefois, un seul droit de vote est accordé à cette présidence bicéphale.

Selon les Règlements généraux, le conseil d'administration est composé de sept membres qui se réunissent au moins une fois par année. Un secrétariat général est mis en place. En 2012, l'assemblée générale annuelle comptait 50 membres (Procès-verbal, AGA, 2012). En 2013, la structure décisionnelle[47] est modifiée afin de transformer le poste de secrétariat général en direction générale. Le directeur entre en fonction en 2014. À la suite de l'annonce du retrait du financement du gouvernement du Québec auprès des instances régionales en 2015, les membres conviennent en assemblée générale de procéder à la dissolution de la table en 2016.

4.1.3 Le financement

Le financement de la TEIOM provient de trois sources principales : le fonds transitoire versé par le ministère de l'Éducation, l'entente de partenariat régional sur la réussite convenue avec les CRE et la contribution volontaire des membres (commissions scolaires cégeps et universités). Au fil des ans, des sources de financement *ad hoc* s'ajoutent, soit le financement de projets par le biais du partenariat Réunir Réussir (R2) du gouvernement du Québec et de la Fondation Lucie et André Chagnon (FLAC) (96 000 $ en 2012-13). Annuellement, le gouvernement du Québec verse environ 450 000 $ au fonds transitoire, destiné à la réalisation des projets issus de l'instance collaborative, et les membres éducatifs y versent environ 100 000 $. L'enveloppe budgétaire pour Réussite Montérégie est d'environ 300 000 $ annuellement. Donc, la TEIOM dispose annuellement d'un budget de

---

[47] Annexe H : Structure décisionnelle de la TEIOM, 2013

850 000 $ pour la réalisation de son mandat, incluant ses dépenses de fonctionnement et la rémunération de son personnel (TEIOM, États financiers, 2013). À cela s'ajoute la gestion des enveloppes budgétaires pour les programmes d'attestations d'études collégiales (AEC), d'attestations d'études professionnelles (AEP) ou les formations à temps partiel en formation professionnelle et technique qui varient, selon les années, entre 2 et 3 millions $ (Enveloppes budgétaires sous la gouverne de la TEIOM, 2012-13).

4.1.4 Les réalisations

Les documents institutionnels font état d'un certain nombre de réalisations qui résultent des efforts déployés par les membres de la table au cours des ans. Chaque comité de la TEIOM a mené à bien un certain nombre de projets. Pour Réussite Montérégie, c'est l'organisation des *Journées sur la persévérance scolaire en Montérégie*, dont il a été l'instigateur en 2004, qui constitue sa grande réalisation. Ce concept a été repris par plusieurs autres régions du Québec par la suite. Des statistiques annuelles dressent un portrait complet de la problématique de la persévérance scolaire de la région et servent à sensibiliser les divers établissements à la question de l'abandon scolaire. La création d'un site Internet sur le même sujet est au nombre des activités réalisées. Réussite Montérégie a aussi publié les *Cahiers de la réussite* qui propose des articles scientifiques sur un sujet en lien avec la persévérance scolaire (Présentation à la TEIOM des activités de Réussite Montérégie, 2012-2013).

La TEIOM a permis de centraliser les services de reconnaissance des acquis en créant InfoRAC. Ce service d'accueil, d'information et de référence offre à la communauté montérégienne la possibilité de compléter une formation qualifiante en moins de temps et ainsi obtenir un diplôme de DEP, DEC ou AEC[48], grâce à l'analyse de leur expérience

[48] DEP : Diplôme d'études professionnelles
DEC : Diplôme d'études collégiales
AEC : Attestation d'études collégiales

professionnelle (Service régional InfoRAC Montérégie, 15 juin 2012). Les services étaient auparavant offerts par les divers établissements.

Lors de la création formelle des tables et du dépôt du *Plan de rapprochement de la formation professionnelle et technique* par le ministère de l'Éducation, chaque table reçoit du financement pour réaliser son plan régional[49]. En Montérégie, c'est le CCRFPT qui en est responsable et il en confie la réalisation à l'économiste et représentant d'Emploi-Québec au comité. L'élaboration du *Plan d'aménagement de l'offre de la formation professionnelle et technique, 2008-2011* nécessite « six événements de concertation sectorielle » (TEIOM, Plan d'aménagement de l'offre de formation professionnelle et technique, 2011, p.5), qui s'ajoutent aux nombreuses réunions du comité. Ce plan constitue le chantier prioritaire du gouvernement du Québec au moment de la mise en place des instances régionales. Un second plan, couvrant la période 2012-2017, est développé. Il couvre trois axes et six chantiers (TEIOM, *Plan de développement de la formation professionnelle et technique*, 2012).

Finalement, au cours des années d'existence de la table, les cégeps et les Centres de formation professionnelle de la Montérégie enrichissent leur offre de programmes d'une vingtaine de nouvelles autorisations.

4.1.5 Les notes liminaires

Nous avons dit au chapitre précédent avoir noté certaines observations sur l'accueil et l'atmosphère au cours de l'entrevue. De manière générale, l'accueil par les répondants a été chaleureux. Les participants ont livré, en majorité, un témoignage franc, transparent et posé un regard critique sur leur contribution personnelle et sur l'instance même. Une seule personne a livré des réponses jugées plus formelles et bien préparées. Une personne a demandé à voir le guide d'entretien avant la rencontre. Avec l'accord de notre directeur de thèse, nous le lui avons fait parvenir en précisant que d'autres questions pouvaient s'ajouter

[49] Il s'agit du Plan d'aménagement de l'offre de la formation professionnelle et technique, 2008-2011.

au fil de l'entretien. Toutes les personnes rencontrées ont été généreuses de leur temps, malgré leur horaire bien rempli.

4.2 L'analyse des résultats : premier palier de traitement selon les rubriques

Tel que présenté à la section 3.4, notre guide d'entretien auprès des acteurs des tables contenait 13 questions divisées en quatre blocs : la présentation générale de l'acteur et de son organisation, le management de l'instance, les conditions dans lesquelles l'instance évolue et la gouvernance proprement dite, ainsi que la définition que les acteurs donnent du type de relations existantes.

4.2.1 Les questions générales

Rappelons les quatre questions de cette rubrique :

1. Afin de mieux vous connaitre, pouvez-vous me dire quelle est votre fonction au sein de votre organisation (cégep ou CS)? Et depuis combien de temps y travaillez-vous?
2. De manière générale, est-ce que votre organisation est appelée à participer à des instances inter-organisationnelles? (c.-à-d., des lieux où plusieurs organisations gouvernementales ou non ont à participer conjointement à un projet)
    - Vous-mêmes y êtes-vous présents?
    - Si oui, comment ces instances inter-organisationnelles contribuent-elles ou non à la réalisation du mandat de votre organisation?
3. Au moment de votre arrivée comme membre de la table, que saviez-vous sur son rôle? Son fonctionnement?
4. Si vous aviez à me décrire ce qu'est la table, vous me diriez quoi?

Les huit participants représentent des commissions scolaires, des cégeps et des acteurs externes non éducatifs. Certains ont occupé la présidence de la table ou d'un de ces comités[50]. La période couverte par ces membres ou ex-membres est de 2004 à 2016. Ils sont tous, à l'exception d'une personne, premiers dirigeants de leur organisation ou détenteurs d'un poste de haute direction.

[50] Dans ce cas, c'est le guide d'entretien destiné aux présidents qui était utilisé.

Les entretiens révèlent que les participants, pour la plupart, en étaient à leur première expérience à titre de membre d'une instance intersectorielle. Ils connaissaient les orientations ministérielles ayant prévalu à la création de la TEIOM avant de l'y joindre.

Pour décrire la table, les expressions suivantes sont utilisées : « une grand-messe », « on était loin de la concertation rêvée, loin, loin, loin ». D'autres participants livrent une description plus détaillée de leur perception de l'instance :

> Je pense que la table interordres, c'était ça, essayer de regrouper tout le monde et d'avoir des portes d'entrée s'il y a des choses qui fonctionnaient mal parce que c'était ça notre mandat.

Leurs perceptions diffèrent quant à la capacité de la table à remplir adéquatement son mandat.

Ce qu'il faut retenir des témoignages en lien aux questions générales :

- ✓ Les participants occupent des postes de haute direction.
- ✓ Les participants ont une connaissance suffisante du mandat de la table.
- ✓ Les participants sont partagés quant à la capacité de la table à remplir son mandat.

4.2.2 Le management

Des participants spécifient que l'instance s'est alourdie et complexifiée au fil du temps. En fait, entre 2006 et 2016, la TEIOM a dû faire l'apprentissage de son autonomie. Jusqu'en 2011, année de son incorporation, c'est la direction régionale du ministère de l'Éducation qui assume le soutien administratif. « Parce que la direction régionale était là vraiment. Elle nous convoquait, nous recevait dans ses locaux, faisait les procès-verbaux de nos rencontres, donc c'était un support administratif important pour la table. »

Les comités acquièrent une certaine autonomie d'action et rendent des comptes annuellement à la table d'éducation interordres. « La fonctionnalité, c'est que chaque comité faisait un plan de travail annuel et le plan de travail annuel était soumis à la table et le bilan était présenté à l'assemblée générale de la table. »

Au fil du temps, la TEIOM se dote d'un comité exécutif afin de rendre les travaux plus efficaces. « Je pense que l'exécutif c'était ça, de tout préparer. Nos assemblées générales, c'était deux fois par année et tout le monde était là. Mais l'exécutif, c'était quelque chose où il fallait faire avancer les dossiers et il y avait un peu de sous à gérer et gérer du personnel. »

Tous les membres interrogés parlent de la lourdeur de la structure et de son impact démobilisant sur la participation. Les comités sont jugés plus efficaces. « Donc, on avait le défaut aussi de ça d'être trop gros et de dire bien là, il faut y aller par sous-comités pour travailler. On ne peut pas travailler toujours à 30 personnes. »

> Un moment donné, c'est trop gros et c'est pas assez homogène comme objectifs. Tu sais, faire du partenariat un moment donné ça occupe du temps, mais ça n'aboutit pas à des actions. Je trouve qui manquait de valeur ajoutée. La table en soi, moi, ce n'était pas ça qui était le plus efficace pour ajouter à la vision et aux orientations de la FPT, c'était vraiment le CCRFPT qui guidait tout cela.
>
> On essayait de monter des structures pour payer des structures. Là, là, on n'avait plus de fun. Moi, je commençais à n'avoir plus de fun. On travaillait pour les structures et plus pour les objectifs qu'on s'était donné au départ d'harmoniser, de faire des consensus, de travailler à avoir une vision des besoins du marché du travail, des besoins du développement de la formation. Là, je trouvais qu'on mettait trop d'énergie sur les structures […].

De plus, la table procède à l'embauche d'employés qui en compliquent la gestion puisque leur lien d'emploi est ambigu. Ces deux derniers constats amènent les membres à revoir le mode juridique en 2011.

> Un moment donné, on a voulu créer un organisme à but non lucratif parce que là on avait des employés et on disait : « ils relèvent de qui? ». Ils avaient des postes permanents soit dans un cégep ou dans une commission scolaire, mais là ils travaillaient à temps plein. Le directeur régional disait : bien là, il n'est pas sur le *payroll* du ministère, donc ce n'est pas moi qui gère ses vacances. Donc, là on s'est dit, si on devient un organisme à but non lucratif, on va engager du monde, mais il n'y avait pas les budgets en conséquence, donc ce sont les commissions scolaires et les cégeps qui devaient mettre des montants d'argent.

> C'était du personnel qui venait de nos organismes et qui était prêté pour travailler là et je sais que rendu à la fin, et ça c'était pareil partout avec toutes les coupures qu'il y avait dans les commissions scolaires et les cégeps, de dire : bien là, on va tous garder notre personne.

Un autre constat a trait au mandat même de la TEIOM, principalement la prise en charge des responsabilités liées au plan de rapprochement FPT ministériel et la gestion du fonds transitoire. Aux dires des participants, la réalisation du plan d'aménagement en formation professionnelle et technique semble être l'occasion de créer des rapprochements avec le milieu du travail et entre les établissements scolaires. « Au niveau de la carte de programmes, moi, je pense que ça été un grand succès d'avoir mis en place des procédures d'autorisation de programmes, de gestion de la carte des programmes en lien avec les besoins de notre milieu. »

> La concertation était au niveau du plan de développement des programmes. C'est sûr qu'on s'est concerté au niveau du plan de développement des programmes. On a démontré au ministère qu'on était en mesure de se parler et de regarder les besoins de la Montérégie comme région. Donc, la concertation s'est faite à ce niveau-là, surtout.

Les chantiers de la réussite et de la persévérance ainsi que le rapprochement des services entre les organisations recueillent des avis divergents. « Moi, je ne suis pas convaincu que la table sur la réussite éducative a favorisé la réussite tant que ça ou empêcher le décrochage scolaire au niveau secondaire. » *A contrario*, « Je pense qu'avec les contrats de réussite et notre comité de persévérance, on a quand même mis en place une culture de la réussite. »

Par ailleurs, des participants soulèvent le fait que l'argent disponible n'était pas toujours distribué de façon judicieuse ou encore, en quantité suffisante.

> Le fonds transitoire avait servi à faire des forums sectoriels. Mais il y avait de l'argent qui devait servir à faire des formations à temps partiel, ainsi de suite et ça, c'était difficilement utilisé. Les gens du ministère de l'Éducation essayaient de le répartir à la table et ce n'était pas… Autant on dilapidait un peu l'argent… On mettait la poussière partout et il n'y avait pas de masse critique pour faire les choses, donc, je trouve que c'était un peu de l'argent gaspillé. En saupoudrant l'argent, en disant tant d'argent pour tel établissement, tant

> d'argent pour une offre à temps partiel et parfois le projet temps partiel partait. Donc, tu te ramassais avec de l'argent sous-utilisé parce que tu l'avais saupoudré. Pour moi, c'était de l'argent mal utilisé, des fonds publics mal utilisés.
>
> Pour la formation professionnelle, on s'est donné des barèmes pour faire nos choix. Mais, comme je vous disais, on ne pouvait pas avec les montants d'argent qu'il y avait, en offrir beaucoup.

Enfin, à la question portant sur leur niveau de satisfaction quant aux mécanismes en place pour assurer le bon fonctionnement de la TEIOM, les avis sont partagés. « Mais je crois que la lourdeur, la grosseur a fait que les gens étaient moins [présents] et que c'est pour cela qu'ils n'ont pas voulu continuer. Je pense. »

Plus préoccupé par l'efficacité, un autre affirme : « Tu sais pour être plus efficace, pas besoin de prendre deux heures… Il y a là-dessus de la culture organisationnelle qui vient teinter toute la façon dont se déploient les comités. » Enfin,

> Ce n'était pas tant l'argent qui faisait qu'on était capable de soutenir cette concertation-là, mais c'était le levier qui nous permettait d'aller chercher l'ensemble des partenaires parce que les CRE donnaient de l'argent pour la réussite éducative, Emploi-Québec en donnait. C'est toujours un peu pareil… Je vais en donner si tu en donnes. Je vais en donner si le voisin en donne, je vais en donner si tout le monde en donne. Mais dès lors que les gens ne veulent plus, tout s'écroule.

Dans l'ensemble, il ressort des entretiens sur le management de la table les constatations suivantes :

- ✓ Un rôle prépondérant de la direction régionale du ministère de l'Éducation.
- ✓ La présence de comités fonctionnels et autonomes.
- ✓ Une lourdeur administrative.
- ✓ Un financement jugé insuffisant ou mal utilisé.
- ✓ Un faible niveau de satisfaction concernant l'efficacité de la table.

4.2.3 Les conditions

L'ensemble des questions porte sur les enjeux, les réalisations et les qualités personnelles pour œuvrer au sein de ce genre d'instance :

- Une des responsabilités de la table est de travailler à la mise en œuvre des 3 chantiers du Plan de rapprochement, comment les membres ont-ils agi pour remplir cette responsabilité pour chacun des trois chantiers?
- Rapprochement entre la FP et la FT?
- Rapprochement entre les programmes et l'organisation des services?
- Rapprochement avec le milieu de travail?
- Êtes-vous satisfait des mécanismes et dispositifs en place pour assurer le bon fonctionnement de la table? Pourquoi?

Sur le plan des enjeux régionaux, la carte des autorisations de programme en formation professionnelle et technique semble être l'enjeu qui fait consensus auprès des membres de la TEIOM.

> Le gros enjeu, je pense, c'était le partage de la carte en formation professionnelle et en formation technique. Ça, c'était un enjeu majeur. Après cela, il y a eu la persévérance, à tous les niveaux. La table interordres en a fait son cheval de bataille. Mais le partage des options à la carte, c'était un enjeu majeur et c'était difficile. Il y a eu des déchirements tant entre les collèges, qu'entre les commissions scolaires entre elles, qu'entre les commissions scolaires et les cégeps. C'était des enjeux assez dramatiques.
>
> L'enjeu, c'est sûr que… je vous dirais qu'il y en avait quelques-uns. Le premier, c'était la connaissance de chacune des sous-régions et des besoins de chacune des sous-régions. Valleyfield, Sorel et Longueuil, c'est très différent. Donc, c'était un enjeu qu'on se regroupe pour mieux se connaitre. Le deuxième enjeu, la réussite dans ces sous-régions, à certains endroits est plus faible. Si on prend la réussite dans nos écoles secondaires ou la réussite dans nos collèges et les taux de diplomation dans certains programmes techniques sont faibles, il y avait ces enjeux-là qui pouvaient différer d'une sous-région à l'autre. Le dénominateur commun en Montérégie, c'est qu'on pouvait améliorer tout ça. Donc, il y avait un effort à faire au niveau de la réussite scolaire. Le troisième enjeu qui est important c'est tout ce qui a trait à l'offre de programme, donc améliorer notre offre de programmes. Il y a des études qui ont été faites comme quoi des étudiants pour des programmes qui ne s'offrent pas en Montérégie s'en vont vers Montréal et donc, quittent les régions pour ne pas nécessairement revenir travailler dans la région après. Donc, pour l'offre de programmes, tant au niveau des commissions scolaires que des cégeps, il y avait du travail à faire.

Nous l'avons vu précédemment, la Montérégie est la seule région administrative à avoir trois CRE sur son territoire. Cette caractéristique semble avoir eu un effet sur la dynamique de la TEIOM, puisque l'une des CRE a, selon les informants, des visées autonomistes qui interfèrent avec les travaux de la table.

> Mais les CRE se sont mises à dédoubler un peu les tables interordres et les directions, parce que les CRE s'étaient données une commission de l'éducation. Ça, c'est venu dire à quel point les régions étaient différentes. Ces différences-là ont pris naissance avec la venue des CRE. Parce qu'évidemment, moi, « je suis prêt à mettre de l'argent, mais en autant que ça sert dans ma région ». La CRE ne va pas mettre de l'argent de façon à ce que ça bénéficie à un territoire qui n'est pas le sien. Ça, on l'a vu rapidement arriver.
>
> Donc, il y avait des enjeux de répartition géographique et l'Ouest était un petit peu vu comme étant des gens qui voulaient se diviser. Ils voulaient devenir une région et leur CRE se battait fort pour devenir une région.

La grandeur du territoire montérégien est ciblée à quelques reprises comme étant un facteur contributif aux difficultés de la TEIOM. « Je ne peux pas vous cacher que ce n'était pas facile d'avoir une recette unique parce que la Montérégie, c'est diversifié. C'est une région qui est sur un territoire qui est très large. Donc, ce n'était pas évident d'avoir un discours unique, mais la concertation a facilité tout cela. » Cette affirmation est renchérie :

> D'abord, la Montérégie est immense. Ça, la concertation est difficile en partant à cause de ces disparités territoriales. [...]Mais ça, ça rend très difficile la compréhension des problématiques régionales aussi disparates. D'abord, socio-économiques, il y a des secteurs qui sont plus riches que d'autres, des secteurs qui ont plus d'écoles plus défavorisées que d'autres. Alors, je suis porté à penser que la grandeur du territoire y est pour quelque chose, beaucoup, beaucoup, beaucoup.
>
> L'enjeu, c'était surtout la diversité. Rurale, urbaine et la multiplication. Il y a beaucoup d'établissements en Montérégie : sept cégeps, 11 commissions scolaires, francophones, anglophones. Avec une économie un peu à l'image du Québec avec une diversité, du manufacturier, des services. La Montérégie a souvent été vue comme étant un petit Québec. Donc, il y avait toute une diversité à respecter et la proximité de Montréal est un enjeu aussi.

La plupart des membres relayaient l'information de la table au sein de leur propre organisation, mais dans un cadre plutôt restreint. « Oui, moi, je faisais toujours un retour. [...] Sur certains comités, au CCRFPT, c'était la même chose, il y avait une direction des études. Et moi, j'ai toujours fait le suivi au niveau du comité de direction, et même au niveau du conseil d'administration sur les travaux de la table. » Un autre dit : « Oui, c'est ça, à toutes mes rencontres. Surtout au niveau des trois comités, ça c'était un retour et je faisais aussi un retour au niveau du regroupement des commissions scolaires de la

Montérégie [...] on avait toujours un point Réussite Montérégie, formation professionnelle ou RAC. » Ce qui n'était pas le cas pour tous : « Jamais. Des fois au comité de direction quand on avait une activité autour de la réussite, j'amenais ça un peu là. C'est sûr que notre instance, c'était beaucoup le RCRM. »

> Non, au conseil d'administration, je donnais les grands enjeux, mais ça n'a jamais été un point à l'ordre du jour parce que moi, dans ma vision, ça n'a jamais été de la gouvernance, c'était de la gestion. C'est pourquoi je l'amenais au comité de direction, mais je donnais dans mes points d'information, je donnais les grands points au conseil d'administration sous le point « information de la direction générale ».

Parmi les forces énumérées comme étant utiles à ce type de représentation, un membre mentionne,

> Ça prend quelqu'un qui n'est pas beaucoup comme moi, une personne moins d'action. [...] Moi, je siège sur des comités dans bien des choses, mais j'ai l'impression que les choses avancent. Là je n'ai pas l'impression toujours que ça avançait. Moi je n'ai jamais siégé aux fameux comités qu'on avait. Je n'ai jamais siégé sur aucun de ces comités-là.

Par ailleurs, les autres participants notent que le leadership, la solidarité et la crédibilité sont des qualités importantes de même que la sincérité.

> Il faut avoir le leadership quand on siège sur ces tables, on ne sait jamais quand vient le temps de présider, donc, il faut avoir le leadership qui va avec et puis, la crédibilité au niveau de la représentation. Quand on sort de nos rencontres, il faut porter le message. Pour porter le message, faut avoir la crédibilité et être solidaire. La solidarité, parce que dans certains cas, tu peux avoir quelque chose qui ne fait pas trop ton affaire, mais ça a été décidé au niveau régional donc tu portes le message au niveau régional. Pour moi, cela c'est important aussi. La partie politique aussi de pouvoir faire les suivis, mais ça se faisait plus au niveau du président de la table.

En ce qui concerne les conditions, les constats suivants s'imposent à la suite des témoignages des membres interrogés :

- ✓ L'enjeu : l'accroissement de la carte des programmes FPT.
- ✓ La grandeur et la diversité de la région sont des obstacles et créent des tensions.
- ✓ Le désir d'autonomie d'une des trois CRE contribue à la désaffection des membres.

- ✓ Le partage des informations auprès de leur organisation demeure limité.
- ✓ Le leadership, la crédibilité, la solidarité sont parmi les forces jugées utiles.

4.2.4 La gouvernance

La composition de la table interordres suscite de nombreux commentaires. La présence des universités est mal accueillie par certains participants.

> Et je vous dis ça en tout respect, mais ce qui faisait beaucoup déraper à la table, c'était la présence des universitaires qui nous traitaient de haut. Ils nous regardaient comme si nous étions des demeurés, parfois. Et on trouvait ça extrêmement difficile. Moi, je suis reparti de certaines rencontres, assez en colère. Assez en colère.
>
> Mais, je regarde les universités qui étaient présentes à la table… quand on parle de la FPT, les universités, est-ce pertinent qu'elles soient là? Moi, je n'en voyais pas la pertinence.

Alors que d'autres mentionnent leur inconfort face aux élus des commissions scolaires, principalement de la part des représentants des cégeps.

> Moi, je pense qu'en Montérégie le fait de mélanger le politique et les directions ça été une erreur. On ne peut pas parler de grand-chose, parce que souvent t'avais un président de commission scolaire. Y a beau être bien près de ses dossiers, mais il n'est quand même pas directeur général de la commission scolaire.
>
> Pour les collèges et les universités, il y avait comme un malaise d'avoir des élus. C'est sûr que le niveau d'échanges, de conversation et de discussion est fort différent quand il y a des élus autour de la table, ou que les enjeux sont différents quand tu as des élus autour de la table. Et cela, je crois que ça a refroidi les ardeurs des autres.
>
> Nous (cégep), nos présidents n'étaient pas là. Pour les commissions scolaires, c'était beaucoup les présidents. Moi, comme direction générale, je ne trouve pas mon équivalent avec un président, les intérêts ne sont pas les mêmes. Mais c'était beaucoup cela, il y avait beaucoup de présidents autour de la table. Je ne sais pas d'ailleurs pourquoi les présidents s'étaient donné ce mandat d'être présents à la table interordres. Je ne sais pas s'il y avait quelque chose de politique? Ça se « watchait » beaucoup entre les commissions scolaires. Entre eux, la dynamique est assez particulière. (rires) Assez particulière.

Comme nous le soulignions précédemment, la présence des CRE est perçue comme néfaste à l'accomplissement du mandat.

> On fonctionnait bien jusqu'à temps que les CRE arrivent. Les CRE ont territorialisé la table interordres. D'autant plus qu'à Valleyfield, la CRE était autonomiste. Et ça a créé des problèmes. Je vous donne un exemple : elle refusait, la CRE Ouest, on va l'appeler la CRE Ouest, de donner de l'argent au comité de persévérance parce qu'il ne voyait pas la persévérance de la même manière. Donc, on ne donnera plus d'argent et on va faire nos affaires toute seule. Et là, ça a commencé à être beaucoup plus difficile à gérer, beaucoup plus difficile.

Et les organismes externes semblent moins intéressés selon des membres interrogés :

> Forcés d'être là, probablement. On l'a vu au départ, au début de la table, c'était les directeurs régionaux qui venaient… mais avec le temps, on a vu apparaitre – et j'ai beaucoup de respect pour ces gens-là, mais des directeurs et des moins que directeurs. On voyait que l'intérêt n'était pas là. Ils se sentaient beaucoup comme imposteurs. Tu sais, on était beaucoup dans notre vocable… Ces enjeux-là étaient peut-être un peu moins partagés.

La structure organisationnelle de la TEIOM ne semblait pas répondre aux besoins des membres. « La table d'éducation interordres est une table de gestion de l'éducation et non une table de gouvernance et à ce titre, je pense qu'il serait souhaitable que ce ne soit que des DG qui y siègent. »

> Ce n'est pas comme un comité de gouvernance, il n'y avait pas vraiment de gouvernance. Peut-être que si on avait fait une OBNL plus tôt, ça aurait peut-être été différent, mais, c'est sûr que la structure de la table avec tout le monde, les commissions scolaires en Montérégie, plus les Cégeps, plus les universités, plus Emploi Québec, ça faisait du monde. Ce n'était pas efficace.

Les questions portant sur le type de relations ou climat existant entre les membres de la table et l'apport de l'instance à l'éducation, à leur organisation ou à leur région, ont obtenu les réponses les plus variées et opposées. Sur les relations et le climat à la table, « C'était poli. Je dirais cela de même. » Un autre commentaire : « Moi, pelleter des nuages, c'est pas mon genre. J'avais l'impression que c'était plus du pelletage de nuages et des bons souhaits, puis : *nice to have*, mais ce n'est pas quelque chose dont on avait vraiment besoin. »

Pour les comités, les réponses sont différentes : « Quand même, pour la Montérégie, ça s'est fait de façon harmonieuse et le terme collaboration est revenu régulièrement dans nos échanges. »

> Le climat était très bon (CCRFPT). Le climat était très bon. Il y avait une alternance dans la présidence entre les commissions scolaires et les cégeps, deux hommes, deux femmes. Il y avait un climat de collégialité. Moi, je trouvais que c'était honnête. Les discussions étaient franches. Moi, je trouvais que c'était un bon climat. Mais le climat ça y fait beaucoup pour les personnes qui y sont. Quand tu as des gens qui veulent que ça marche, ils y mettent tous leur grain de sable, des éléments pour que ça fonctionne. Donc, il y avait des personnes qui voulaient que ça fonctionne et il y avait un bon climat.

Était-ce de la collaboration, de la concertation, du partenariat, de la coopération? Là encore, les perceptions diffèrent. « Les deux premières années où j'ai été là, je pense que de la concertation, il y en a eu. Et c'était bien de la part des trois organismes – commissions scolaires, cégeps et universités – et concertation aussi, ça a été très fort. » Ou bien, « Bien je dirais une table d'échange, d'informations. » Appuyés par

> C'est un peu fort, c'est un peu fort (concertation). C'est l'objectif qu'on voulait atteindre. Je te dirais dans mes étapes : échanges, connaissances, partage et éventuellement, concertation. Et s'il y a eu des objets de concertation tangibles, c'est parce qu'ils nous ont été imposés par le ministère. Ce à quoi moi j'étais particulièrement à l'aise. Je ne dis pas que le ministère nous imposait des choses contre notre gré, au contraire, mais nous forçait à nous concerter. Si ce n'avait pas été de cela, il n'y aurait rien. Et d'ailleurs, la preuve en est que, en Montérégie, quand le ministère s'est retiré, tout s'est effoiré.
>
> La concertation était au niveau du plan de développement des programmes. […] Donc, la concertation s'est faite à ce niveau-là, surtout. La collaboration, c'était quand on organisait les rencontres. Tout le monde collaborait à l'organisation et aussi collaborer au niveau du temps investi. Il s'agit de collaboration entre nous. [...] Ce n'est pas de se regarder et de dire comment je peux défaire l'argument de l'autre. Finalement, on avait une synergie, mais avec des objectifs de regarder nos enjeux régionaux et d'essayer de trouver des solutions à cela.

Est-ce que cette table peut s'attribuer une réalisation autrement impossible?

> Une réalisation? (Silence de 15 s). Je pense que oui, Réussite Montérégie. Je vous disais qu'il y avait de l'argent qui venait du Fonds Chagnon, bien si on ne

> s'était pas entendu, il n'y aurait pas eu d'argent. Il fallait quand même qu'on respecte certaines choses, mais c'était pareil pour la formation professionnelle. Quand on s'était tous mis d'accord pour un nouveau programme dans un cégep ou une commission scolaire et qu'Emploi-Québec nous disait qu'il y avait des manques (pénuries), on montait notre dossier. La table interordres, c'est cela qu'on a fait, on a monté de beaux dossiers.
>
> Quand même les réalisations de Réussite Montérégie, de cette organisation qui a quand même fonctionné pendant six ans, l'organisation des journées de la persévérance. On avait des outils pour les écoles et pour les collèges qu'on développait. Même le ruban pour souligner la semaine de la persévérance, c'est venu de Réussite Montérégie. C'est Réussite Montérégie qui a initié cela et ça a été repris au niveau national. Ces réussites-là n'auraient pas pu être faites.
>
> Moi, je dirais que ça permettait la table interordres d'avoir une réponse éducative plus près des besoins exprimés par les gens de la région puisqu'ils étaient avec nous à la table interordres.
>
> Mais si on avait évalué les impacts directs de ça [...] moi j'en ai pas vu dans mon collège et je suis sûr qu'il n'y en a pas tant que ça. On a fait des vidéos on a fait des affaires de même [...] Alors, je trouve qu'on a fait des choses comme ça qui sont bien, mais je trouve que ça aurait été mieux si ça avait été donné, je ne sais pas moi, au regroupement des collèges, au regroupement des commissions scolaires qui répondent à des besoins plus pointus.

Ce sont les participants eux-mêmes qui abordent la question de la dissolution de la TEIOM. « Par contre, je vous dirais que la volonté des directeurs généraux des commissions scolaires en Montérégie, ce n'était pas de maintenir cette instance-là. Ce que je vous dis : y avait-il une valeur ajoutée? Pour l'ensemble, tout le monde est à la même place que moi. »

> C'est sûr que, de notre côté, les cégeps, je ne parle pas des commissions scolaires, on a fait des rencontres quand on a compris que nos compressions seraient assez récurrentes. Il fallait laisser aller des choses pour en conserver d'autres. Et on a dit que peut-être les tables pourraient être mises de côté pour conserver notre financement dans nos institutions et je pense que nos commissions scolaires ont fait la même chose.

En conclusion,

- ✓ Les informants expriment de l'inconfort et des tensions face à la présence des présidences de commissions scolaires et des universités.
- ✓ Les informants indiquent que les acteurs externes ont perdu de l'intérêt au fil du temps.

- ✓ La structure organisationnelle est jugée inadéquate.
- ✓ Il existe un bon climat au sein des comités.
- ✓ Le plan d'aménagement de la formation professionnelle et technique ainsi que certaines activités de Réussite Montérégie sont des réalisations attribuables à l'existence de la TEIOM.
- ✓ La concertation était l'objectif visé, mais n'a pas été atteint.
- ✓ Le choix des membres a été de dissoudre les activités de la TEIOM.

4.3 L'analyse des résultats : deuxième palier de traitement selon les thèmes de la théorie de l'avantage collaboratif

Les quatre thèmes de la théorie de l'avantage collaboratif se composent de divers éléments mutuellement exclusifs (Huxham et Vangen, dans Keast, Mandell et Agranoff, 2014) que nous avons présentés à la section 2.3.1. Voyons maintenant comment ceux-ci apparaissent dans le témoignage des participants à notre recherche.

4.3.1 Les buts et ses éléments constitutifs

Six éléments composent les *buts : le niveau, l'origine, l'authenticité, la pertinence, les contenus et l'opacité.* Lors des entretiens, plusieurs participants font référence au mandat du comité sur lequel il siégeait plutôt qu'à celui de la table. Il n'a pas toujours été possible de faire la distinction entre les deux.

Les entretiens montrent que certains acteurs ont des buts plus personnels :

> Moi, j'étais très préoccupé par la transition entre le secondaire et le collégial, je trouve qu'on perd beaucoup d'étudiants entre les deux. J'étais préoccupé par le fait qu'on n'ait pas de tables de concertation sur les disciplines français, mathématiques entre les commissions scolaires et les cégeps. [...] J'avais des préoccupations sur l'internationalisation. Il me semble qu'on pouvait travailler avec les commissions scolaires pour aller chercher des étudiants étrangers, ce genre de choses. Se faire un plan de travail.

Tout en partageant les buts de l'instance même :

> On voulait en Montérégie, et c'est encore un vœu pour l'ensemble des collèges, on voulait une carte des programmes qui soit compétitive à celle de Montréal. Ça, c'est clair. S'il y avait un enjeu qui rejoignait tout le monde, c'était bien

> celui-là. Une carte de programmes compétitive pour faire en sorte qu'on garde nos étudiants sur notre territoire.

On constate des *niveaux* différents, mais les avantages pour l'organisation sont également une préoccupation : « Mais, moi, mon temps est calculé au quart de tour, donc si je vais passer deux heures là, il faut que j'aie le sentiment que ça a rapporté à l'organisation. »

Le gouvernement du Québec a défini les orientations des TREI et les a mandatées pour réaliser un plan dans le cadre de trois chantiers d'action : soit le rapprochement des programmes de la FPT, le rapprochement dans l'organisation des services et le rapprochement avec le marché du travail. Malgré cela, l'environnement des tables diffère et leur composition résulte d'une médiation des orientations et du mandat ministériel afin de se doter d'une mission particulière et spécifique.[51] Les commentaires relatifs aux mandats sont codés sous l'item *origine*. « Parce que c'est ça l'objectif de mettre en place les tables, c'était de permettre la régionalisation, de respecter l'autonomie des régions, la diversité des régions parce qu'on avait des réalités différentes. » Avec cynisme, un autre affirme « J'ai dit, on se développes-tu, on se rapproche, c'est-tu un plan de développement pour se rapprocher ou un plan de rapprochement pour se développer? Fait que ce n'était pas clair, les mandats n'étaient pas clairs de ce côté-là. »

L'*authenticité* des buts telle que définie dans la théorie de l'avantage collaboratif ne semble pas se déceler dans une vision commune. « Je vous dirais que la vision n'a pas été assez partagée ou n'a pas été assez nourrie ou construite ou revue ».

La confusion autour de la *pertinence* des buts de l'instance collaborative qui, rappelons-le, réfère aux buts explicites de l'instance, peut générer des conflits, selon Vangen et Huxham (2011).

> Je trouve que la table interordres avec surtout ces sous-comités, dont le CCRFPT, pour moi, mettait plus l'accent sur des actions, sur des mises en

---

[51] Annexe C : Tableau descriptif des TREI

> œuvre que les autres où c'était plus le partage d'informations. Cette table-là nous permettait plus d'aller dans l'action que le partage juste d'informations.
>
> Au niveau de la concertation, à cela s'ajoute, et je dirais qui ne faisait pas nécessairement partie de la table, mais qui aidait la concertation auprès de la table, ce qu'on appelle le Regroupement des collèges de la Montérégie, le RCRM, ça c'est l'ensemble des collèges et la table des directions générales des commissions scolaires de la Montérégie. Donc, les concertations se faisaient souvent là pour revenir à la table ensuite.

Ce qui ressort des entrevues, c'est le sentiment des participants de n'être pas allés aussi loin que souhaité dans l'établissement d'une concertation, d'avoir manqué de sensibilité sur certains sujets et d'avoir voulu préserver leur chasse gardée. Mais tous s'entendent pour dire qu'il y a eu de belles réalisations. « On n'est pas allé assez loin là-dessus à mon avis. On n'a pas été capable, comme gang, de mieux se centrer sur l'étudiant, sur l'enfant. » « Ça m'a fait vraiment cheminer professionnellement et ça a été un apport pour mon organisation, pour ma commission scolaire. Oui, j'en tire beaucoup. Plus sur le plan personnel, je vous dirais, que sur le plan des réalisations concrètes ».

> La RAC, ça a très bien fonctionné. Chaque commission scolaire ou chaque cégep ne pouvait pas avoir quelqu'un de compétent pour diriger les gens qui voulaient arriver sur le marché du travail pour savoir ce dont ils avaient besoin. Ne serait-ce que pour les immigrants, il faut faire quelque chose aussi. Pour ce qui est de la RAC, en tout cas, pour moi, ça a bien fonctionné.

L'*opacité* ou le manque de transparence est un autre élément qui compose la thématique *buts*. Lors des entrevues, les informants mentionnent qu'il était difficile d'avoir un discours unique sur un certain nombre d'enjeux. Le mandat de la table n'était pas toujours connu et partagé entre les membres, et la mouvance importante des acteurs rompait la fluidité. « Je pense qu'on a perdu le sens un moment donné. Ils ont essayé de trouver par des projets spécifiques une façon de tisser des toiles autour de cela. »

> Parce que cela c'est le genre de truc, je pense, que quand il y a beaucoup d'acteurs autour de la table, qu'il faut revisiter d'une façon régulière pour être sûr est-ce qu'on se parle tout le monde de la même affaire. Est-ce qu'on s'en va tout le monde vers la même chose? Je vous dirais qu'il y avait beaucoup plus de présentiel et de perte de sens que de dire pourquoi on est là.

En conclusion, pour l'ensemble des six unités d'analyse de la thématique des *buts,* les entretiens montrent qu'il y a

- ✓ La présence de plusieurs niveaux de buts.
- ✓ Un mandat ministériel à clarifier.
- ✓ L'absence de vision commune.
- ✓ La pertinence des mandats à démontrer.
- ✓ Des réalisations effectives et un apprentissage personnel.
- ✓ Un manque de transparence quant aux visées de l'instance.

4.3.2 La confiance et ses éléments constitutifs

Rappelons les cinq éléments de la thématique confiance, soit les *attentes préalables et formelles*, la *gestion du risque*, la *gestion de la dynamique*, la *gestion du rapport de forces* et les *relations de collaboration*. Les deux premiers assurent l'établissement d'un climat de confiance et les suivants contribuent à le maintenir, voire le renforcer.

Certains membres de la TEIOM mettent de grands espoirs dans cette instance. Une réflexion sur une refonte du système d'éducation, particulièrement dans le domaine de la formation professionnelle et technique, est au cœur de leurs « attentes ». « Des attentes élevées. Moi, je pensais vraiment que nous pouvions faire des liens entre les différents paliers. Et je voyais ça encore plus large; le curriculum au complet, de la 1re année, pas au doctorat, mais aux études universitaires en passant par la formation professionnelle et technique ». Cette affirmation est renforcée par le participant suivant : « La table interordres, pour moi, c'était important. Il fallait faire des amalgames entre ce qui se passe dans nos commissions scolaires, dans nos centres de formation professionnelle et ensuite dans nos cégeps et universités. »

> Dans notre quotidien, on a une bureaucratie incroyable. Si c'est pour venir s'ajouter ou se superposer par rapport à tout ce qu'on fait déjà, non. Mais si c'est vraiment une instance où il y a un partage, une vision à partager, des outils, donc où est-ce que les gens vont retirer quelque chose, moi, je pense qu'il y a toujours de la place pour ça.

Par contre, d'autres n'y voyaient qu'une structure supplémentaire imposée par Québec. « J'ai l'impression que, vous savez, c'était imposé par Québec. Vous êtes obligé de vous

parler entre vous. Et j'ai l'impression qu'il y en a qui n'était pas habitué de se parler entre eux. »

En Montérégie, les deux réseaux sectoriels – RCRM et RCSM – maintiennent leurs activités en parallèle à celles de la TEIOM. Certains participants affirment que les dossiers de la table sont d'abord discutés dans ces réseaux avant d'être débattus à la TEIOM. « C'était un peu ça la difficulté, c'était de faire consensus entre réseaux, donc entre les directeurs généraux des commissions scolaires et des cégeps. »

La présence des présidences de commissions scolaires suscite de la résistance de la part des directions de cégeps, et plusieurs affirment que la présence de trois CRE favorise un clivage régional. À cet égard, quelques mécanismes de *gestion des risque*s sont mis en place : la création d'un comité exécutif et le maintien d'un seul droit de vote pour les présidences bicéphales. En fait, les comités se multiplient, la structure prend de l'expansion. « On avait un exécutif. Parce que le problème que moi je voyais à la gouvernance des tables interordres, c'était que les commissions scolaires, les présidences voulaient absolument être là. » « Et là, les directeurs généraux se battaient parce qu'on ne voulait pas que ça devienne une table seulement politique. C'est là qu'on a adopté la structure bicéphale avec une année cinq directeurs généraux, quatre politiques et l'année d'après, quatre directeurs généraux, cinq politiques. Vous voyez à quel point il y avait un climat de confiance… (rires) »

Nous avons vu précédemment que la direction régionale du ministère de l'Éducation était responsable de la coordination, de l'organisation des réunions ainsi que du soutien administratif. Quelques participants soulignent que la mouvance dans la représentation des membres occasionne des ralentissements dans le travail même de la TEIOM. Plusieurs disent avoir perçu un désintérêt de la part des membres au fil du temps, principalement chez les représentants des commissions scolaires et des universités compliquant la *gestion de la dynamique*.

> Je vous dirais que ça s'est alourdi, je pense, avec les années. Les CRE se sont ajoutées avec les gens des CRE, trois CRE, et souvent, il y avait des

> représentants des municipalités… Tu dis : qu'est-ce qu'ils font là eux autres? Pour eux autres, il fallait reprendre tout ça, c'est un *storytelling*. Un moment donné, tu dis oui, mais moi ça fait quatre fois que je l'entends le *storytelling*, peut-on passer à d'autre chose? Donc, c'est tout ça moi je pense qui fait que ça n'a pas été une formule très très gagnante. C'est mon point de vue.
>
> Bien, quand on a décidé de devenir officiellement une OSBL, il y avait un conseil d'administration qui a été formé. Avant, ce n'était que des assemblées générales. On a adopté un mode de fonctionnement différent à l'incorporation. Il y a eu un comité exécutif et un conseil d'administration.
>
> La direction régionale était un peu le ciment, le catalyseur de cette concertation-là et donnait la légitimité de la concertation avec les commissions scolaires, ce en quoi, à mon avis, il aurait été difficile de mettre en place. Les directions régionales ont toujours été importantes dans la vie des commissions scolaires et n'ont jamais été importantes dans la vie des cégeps. Nous, on a toujours été capables de se concerter sans direction régionale.

En ce qui concerne la *gestion des rapports de force*, les représentants de cégeps indiquent qu'il y avait de la méfiance entre commissions scolaires et entre les commissions scolaires et eux. Pour leur part, les représentants des commissions scolaires notent la méfiance des cégeps à leur égard, ainsi que la compétition entre eux. Un acteur externe confirme que la compétition était forte entre les cégeps. « Je ne pourrais vous dire sur quel sujet en particulier mais il y avait du tirage de couvertes, entre autres, sur la visibilité, sur les messages de la table interordres. »

> Un obstacle peut-être pas à la concertation mais c'est un obstacle à la cohérence des missions réciproques des directeurs généraux et des présidents. C'est un obstacle dans la mesure où un président devient celui qui s'occupe de gestion et là, ça fausse la chaîne de gestion. C'est dans ce sens-là. Il y a des choses que le président savait et ne disait pas à son directeur général. Donc, ce n'était pas suivi à la commission scolaire.
>
> Emploi Québec aurait pu être en consultation, on avait un peu l'impression qu'ils avaient un droit de véto là-dessus (carte des programmes).
>
> Mais moi, personnellement, comme je vous l'ai dit, en Montérégie, je les (cégeps) sentais réticents au fait que « il faut que tout le monde se parle ». Je ne sais pas si entre eux, ils se parlaient ou quand il y avait de nouveaux cours, s'ils se parlaient mais je pense qu'ils fonctionnaient plus par « moi, je connais quelqu'un au ministère, ou comme député ou comme ministre, même si ce n'est pas en éducation et je vais faire pression ». Les commissions scolaires, moi, ce

> que je voyais, ne fonctionnaient pas comme cela. Donc, j'ai l'impression que comme cela avait été imposé au départ, je vous le dis, peut-être qu'eux autres ont été réticents.

Enfin, la participation des CRE était perçue par certains comme une politisation de la table, nuisible à son bon déroulement. « On fonctionnait bien jusqu'à temps que les CRE arrivent. Les CRE ont territorialisé la table interordres. »

Le thème de la confiance est bien résumé par ce répondant : « Bien, d'abord, il faut se faire confiance. Je pense que la confiance n'était pas au rendez-vous. Il faut aussi avoir la possibilité d'avoir des conversations courageuses, de parler des vraies affaires, de se donner du temps et que les moments de rencontre aient une valeur ajoutée. »

En somme,

- ✓ Les attentes de certains acteurs sont élevées.
- ✓ Les mécanismes de gestion des risques sont insuffisants.
- ✓ Il y avait une grande mouvance des participants.
- ✓ Les rapports de force sont multiples : CS vs CS; cégeps vs cégeps; CS vs cégeps; cégeps vs présidences CS; CS et cégeps vs CRE.
- ✓ Le niveau de confiance entre acteurs est plutôt faible.

4.3.3 La diversité et ses éléments constitutifs

La *diversité* comporte trois éléments; tous source de tensions. Le premier élément *accommodement de la gouvernance* traite de la capacité adaptative de l'instance. En Montérégie, les divers comités de la TEIOM ont une certaine autonomie pour mener à bien leurs travaux. Le comité Réussite Montérégie a même une autonomie de financement puisqu'il reçoit son argent par le biais d'une entente spécifique régionale signée avec les CRE. Au fil du temps, s'est ajouté du financement en provenance de Réunir Réussir.

Le Comité de concertation régionale sur la formation professionnelle et technique (CCRFPT) était perçu par plusieurs membres comme le vaisseau amiral de la TEIOM puisqu'il gérait le fonds transitoire. Le comité sur la Reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) prend forme en 2008 avec le mandat bien précis de mettre en place un service régional RAC. Ce qu'il réalise en 2009.

L'autonomie relative de chaque comité semble favoriser l'accomplissement du mandat et la concrétisation de nombreuses réalisations.

> Pour Réussite Montérégie, il y avait toute la production des statistiques, l'organisation des journées de la persévérance. Il y avait un site Réussite Montérégie, il y avait une coordination des trois CRE qui étaient responsables de la réussite dans chacune des sous-régions et ça remontait à la table Réussite Montérégie. Il y avait une coordination entre les trois CRE concernant les actions sur la réussite. Pour Réussite Montérégie, il y a eu beaucoup de support autant des commissions scolaires que des cégeps sur la réussite scolaire.
>
> Moi, je trouvais que c'était plus le CCRFPT qui apportait la vision à la table plutôt que l'inverse. Les vraies discussions se passaient là et ensuite, l'exécutif de la table se réunissait. Mais, je pense que les enjeux, on les partait beaucoup plus du CCRFPT que de la table.

Les membres de la TEIOM, étant pour la plupart les gestionnaires principaux de leur organisation respective, ont besoin d'une autonomie d'action et de décision au sein de l'instance tout comme au sein de leur propre organisation. Comme le soulignent Vangen et Huxham (dans Keast, Mandell et Agranoff, 2014), le continuum entre « autonomie et responsabilité » des membres engendre des tensions et conflits.

> Il y a eu quelques moments où on a eu beaucoup de monde et d'autres moments où ça a commencé à être beaucoup plus fluctuant. Et cela devenait frustrant parce qu'il y avait des enjeux importants. On était la table décisionnelle, on entérinait les choses que l'exécutif avait fait mais on avait quand même une représentation que je trouvais satisfaisante, mais plus ça allait et plus les commissions scolaires se désistaient et les universités c'était fluctuant aussi.
>
> Il y a une CRE à un moment donné, qui s'est voulu un petit peu… nous autres, on fonctionne comme ça et vous ne viendrez pas me dire… Tandis que les deux autres CRE voulaient mettre les montants d'argent et ils voulaient voir comment ils pouvaient aider leur population et je pense qu'ils ont voulu collaborer. J'ai l'impression que c'est une des CRE qui a sorti et qui a essayé de convaincre les deux autres : « pourquoi vous allez avec eux autres? On est grand, on est capable de fonctionner [seuls].

La TEIOM est une table où les acteurs principaux, soit les commissions scolaires et les cégeps, représentent 52 % de l'ensemble des membres, soit la parité. Il y a donc équilibre

avec les acteurs externes. Néanmoins, leur connaissance les uns des autres semble plutôt faible et on l'a vu précédemment, leur réseau sous-sectoriel respectif est important.

> Moi, je ne connaissais pas la structure collégiale avant de siéger à cette table-là. Je m'y suis intéressé et ça m'a obligé à avoir une ouverture d'esprit par rapport au collégial, ça m'a obligé à avoir une ouverture d'esprit par rapport aux passerelles, par rapport au marché du travail.
>
> On est allé chercher du monde du ministère de l'Immigration aussi pour la reconnaissance des acquis. Je pense que oui, on était ouvert à avoir beaucoup de monde. Le seul inconvénient, comme je vous ai dit, c'est que dans le temps, on était très gros. Quand on voulait faire une assemblée générale avec beaucoup de monde, c'était plus des gens qui disaient : a-t-on un pouvoir?

Quelques constats s'imposent relativement à la diversité de la TEIOM :

- ✓ Une autonomie des comités facilitant la réalisation du mandat.
- ✓ Une grande autonomie des membres nuisible au bon fonctionnement de la table.
- ✓ Une diversité et un nombre d'acteurs alourdissant la structure.

4.3.4 Le leadership et son élément constitutif

Dans la théorie de l'avantage collaboratif (Huxham et Vangen, 2003, 2005, 2014), le leadership relève des individus et des dispositifs mis en place par l'instance collaborative afin de créer « *a spirit of collaboration* ». Les participants à l'étude semblent incapables de s'entendre sur la portée du leadership et sa *manifestation.* Certains disent que le leadership de l'instance repose principalement sur la volonté du directeur de la direction régionale du ministère de l'Éducation.

> Je pense que la personne qui a fait le plus pour la table interordres, c'est le directeur de la direction régionale du MELS. Je pense que c'est son leadership qui a fait en sorte que cette table a commencé à lever. Et il a vu tout de suite qu'elle ne pouvait s'accomplir, cette table-là, que par le comité de concertation en formation professionnelle et technique. Pour lui, c'était le lien concret sur le terrain pour que les choses avançent.
>
> Moi, je pense que s'il n'y avait pas eu cette direction régionale, il n'y aurait pas eu cette concertation interordres. Et quand les directions régionales ont disparu, ça a été un motif assez intéressant, je pense, pour les commissions scolaires, de se retirer graduellement.

D'aucuns reprochent au ministère son inaction pour « forcer » la concertation, par conséquent son manque de leadership. D'autres encore ciblent le CCRFPT comme étant le véritable leader, celui qui permet d'ouvrir les pistes de discussion à la table régionale interordres.

> Moi, je trouve qu'au CCRFPT, parce que c'était plus là la table où il se passait des enjeux, parce qu'on parlait même d'éducation. Souvent, c'était nous autres qui donnaient des mandats aux autres tables qui allaient se mettre en place. Le climat était très bon.
>
> Moi, je pense que la concertation de la table interordres aurait pu être maintenue, aurait pu se maintenir, même si les fonds disparaissaient. C'est une question de volonté. [...] Il y a eu un peu un manque de vision du ministère pour vraiment nous obliger à mieux travailler ensemble. Mais on se dirigeait vers cela. Moi, je pense qu'avec le temps, on aurait pu faire de grandes choses.

En bref,

- ✓ Le leadership de la TÉIOM est attribué au représentant de la direction régionale du MELS.
- ✓ Le leadership de la réalisation du mandat de rapprochement entre la FPT est assumé par le comité de concertation régionale en formation professionnelle et technique.

4.4 L'analyse des résultats : troisième palier de traitement selon les « trois I »

Le troisième palier de traitement des données s'appuie sur les « trois I », soit les *Idées*, les *Intérêts* et les *Institutions*. À l'instar de la théorie de l'avantage collaboratif, chacune des dimensions est découpée en unités de sens, telles que présentées précédemment dans le tableau 2.3, mais contrairement au cadre d'analyse précédent, nous avons regroupé les unités de sens pour sélectionner les extraits d'entrevues illustrant chaque dimension.

4.4.1 Idées

Une lecture attentive des résultats liés à la dimension *Idées* révèle que l'ensemble des participants de la TEIOM émet trois types de préoccupations : une préoccupation purement éducative, liée au bien-être de l'élève et au rôle du système d'éducation en général; une autre concerne les accomplissements de l'instance et une dernière inquiétude a trait à

l'importance accordée à la formation professionnelle et technique dans le développement économique du Québec.

> Peut-on penser un modèle éducationnel et après, on regardera comment on le gère. Parce qu'il y avait toute la dimension politique là-dedans. [...]Peut-on penser à un modèle idéal qui va prendre le *kid* quand il rentre à l'école et qui va le lâcher quand il rentre à l'université? On va avoir un modèle qui sera suffisamment englobant qu'on n'en échappera plus ou on va en échapper moins. Et il n'y aura pas de passage d'une instance à l'autre de bâtisses à l'autre, c'était mon rêve. Je pensais qu'on aurait pu y arriver, mais loin de la coupe aux lèvres.
>
> On est arrivé à un niveau de concertation qui n'est pas toujours idéal, mais un niveau de concertation qu'on n'avait pas avant. Ça a beaucoup amélioré la concertation au niveau collégial. Ça a permis certains contacts avec quelques commissions scolaires, mais, essentiellement tout le temps avec des individus. On est toujours tributaire des individus.
>
> On est à un point tournant. Le Québec n'a pas le choix de prendre le virage et les entreprises devront s'impliquer davantage. Faire en sorte que oui, l'éducation c'est une priorité et il n'y a pas de voie de garage. Les besoins en formation professionnelle et technique sont hyper importants. Ça constitue les 2/3 sinon les 3/4 des emplois. Je veux bien la formation universitaire, mais les besoins ne sont pas tous là. […] Donc, il faut nécessairement faire plus de place à la formation professionnelle et technique, parce que c'est là qu'il y a des besoins importants.

En résumé, trois idées préoccupent les membres :

- ✓ L'efficience du système d'éducation.
- ✓ L'apport de leur table à ce système.
- ✓ L'importance de la FPT dans le développement économique du Québec.

4.4.2 Intérêts

Les items sous la dimension *Intérêts* ont trait aux acteurs mêmes, leurs forces, leurs stratégies, leur nombre ainsi que les gains ou pertes réalisés.

La présence d'une grande diversité d'acteurs au sein de la TEIOM ou de ses différents comités n'est pas perçue comme un atout par tous les membres. Qu'ils s'agissent des CRE, jugées trop « territoriales », des présidences de commissions scolaires, à qui on reproche

leur visée politique, ou encore, des universités qualifiées de « hautaines », les représentants de la FPT allèguent avoir une faible connaissance les uns des autres, tout en étant persuadés que leur réseau d'appartenance est uni et ouvert aux actions de concertation.

> Emploi-Québec se sentait bien intégré parce qu'ils étaient habitués eux autres de gérer et de transiger avec les commissions scolaires et les cégeps. Emploi-Québec allait très bien là-dedans. Les CSSS, la santé commençait à se sentir de plus en plus bien intégrée. Moi, si je regarde, dans le comité de la réussite, on avait intégré des parents et on avait une mère qui était très très très forte et avait un bon caractère, mais les autres parents n'ont pas pris vraiment leur place. Il n'y avait pas d'étudiants.
>
> Les commissions scolaires ont toujours eu besoin de directions régionales pour s'asseoir ensemble, se concerter. [...] Mais ici, en Montérégie, on a toujours senti que, pour les gens des commissions scolaires… de venir s'asseoir avec des gens interordres, si ce n'était pas par obligation, donc ça ne se faisait pas sur une base si volontaire que ça. Ça a été ma perception, je vous le dis très franchement. C'est partagé par les autres directions de collèges aussi.
>
> C'était plus difficile de faire des consensus au niveau des collèges que des commissions scolaires. Parce que pour eux, ils devaient faire plus d'autofinancement par leurs programmes de la formation continue et la venue de la baisse démographique qu'on annonçait, réduction des jeunes, la taille des cégeps, il y avait peut-être des cégeps qui se sentaient menacés. Il y avait des jeux de coulisses et ce n'était pas très transparent, les cégeps.

Dans tous les entretiens, les participants affirment que la volonté d'accroitre le nombre de programmes en FPT montre que les intérêts organisationnels sont dominants. « Mais le partage des options à la carte, c'était un enjeu majeur et c'était difficile. Il y a eu des déchirements tant entre les collèges, entre les commissions scolaires qu'entre les collèges et les commissions scolaires. C'était des enjeux assez dramatiques. » « Et parfois, elles (commissions scolaires) vont se servir de la table interordres pour régler leurs problèmes politiques et là, la table va rouler à vide inutilement pendant quelque temps. »

Enfin, au moment de l'annonce par le gouvernement du Québec de la fin du financement des tables, une personne interrogée révèle que les établissements scolaires ont alors fait le choix de protéger leurs intérêts plutôt que de contribuer au maintien de la TEIOM, comme nous l'avons indiqué à la section 4.2.4 portant sur la rubrique *gouvernance*.

Mais les personnes interrogées reconnaissaient que les intérêts sectoriels sont suffisamment importants pour qu'une autre forme de structure se mette en place.

> Je vous disais que le RCRM et la table des dg des commissions scolaires se ramenaient à la table… Donc, de créer un lieu informel, une fois ou deux fois par année, où les deux instances commenceraient à se parler. Bien, commencerait, plutôt continuerait, mais sur une base informelle sans nécessairement avoir de procès-verbaux et sans responsabilités administratives. Ce serait juste pour échanger.
>
> À preuve depuis la disparition de la table, les dossiers que je vous ai nommés ont été repris par la coop régionale. Ça prend une concertation régionale : je ne dis pas que ça ne prend pas une concertation régionale et je pense que c'est un peu pour ça aussi que les directeurs généraux des commissions scolaires n'y tenaient pas tant que ça. Parce que le sentiment d'efficacité est beaucoup plus grand et notre agilité à se retourner est beaucoup plus grande que ce qu'on a vécu avec la table interordres.

En somme,

- ✓ Les membres vivent des difficultés d'intégration.
- ✓ Les intérêts de la table et ceux de ces membres ne semblent pas toujours converger dans la même direction.
- ✓ Les acteurs sont en compétition.
- ✓ Le repli sur les réseaux sous-sectoriels prévaut lors du retrait du financement gouvernemental.

4.4.3 Institutions

Les règles et les dispositifs déployés au sein de la TEIOM, afin de permettre son fonctionnement et son efficacité, sont couverts par le premier palier de traitement des données avec la rubrique *management* et, en partie, avec les éléments du thème *confiance* pour ce qui est du deuxième palier de traitement. L'analyse selon les *Institutions* ajoute des items liés aux différentes règles et procédures, au financement, au processus décisionnel ainsi qu'au processus de légitimation de l'instance. Il ressort de l'analyse que le rôle joué par la direction régionale du ministère de l'Éducation est déterminant dans la création et le maintien de la table. « Mais si je regarde l'appui qu'on a eu de la direction régionale, ça aidait beaucoup dans l'opérationnalisation de la table interordres. [...] Nous autres [TEIOM], on dépendait tellement de la direction régionale. »

Les participants jugent la structure de la table, fonctionnelle, exigeante, mais trop lourde. « La structure a pris le dessus sur les objectifs qu'on se donne. C'est devenu trop lourd, trop lourd. » Aussi, « c'est sûr que c'était une structure fonctionnelle, parce qu'on a fonctionné, on a bien fonctionné. C'était une structure qui était quand même exigeante, car tous les gens qui étaient sur ces comités, on était là en plus. C'était une implication régionale importante, mais c'était quand même exigeant. »

Les modalités de fonctionnement lors de la prise de décision sont jugés partiellement efficaces. Comme nous l'avons vu précédemment, c'est le travail en comités qui, aux yeux des acteurs, était davantage satisfaisant.

> On s'est donné des barèmes (pour l'évaluation des projets) pour dire aussi pourquoi on accepterait celui-là et on n'accepterait pas l'autre. Ce n'était pas juste de dire : tu me donnes cela, je te donne cela. On s'était donné des barèmes et Emploi-Québec était là beaucoup pour nous dire s'il y avait un manque dans telle chose.
>
> C'était beaucoup une présence d'intérêts parce qu'on parlait d'argent. On n'était pas dans une vision… une vision de départ sur c'est quoi la concertation ou collaboration interordres, comment on peut déployer dans un continuum une offre de services au niveau éducatif en partant de la petite enfance. [...] Ça fait qu'il n'y avait jamais la bonne intention pour rassembler les gens autour d'une vision commune sur ce qu'est une concertation interordres.

La lourdeur de la structure ainsi que le nombre de membres semblent renforcer la perception des personnes interrogées d'être secondarisées dans le processus décisionnel.

> Le seul inconvénient, comme je vous ai dit, c'est que dans le temps, on était très gros. Quand on voulait faire une assemblée générale avec beaucoup de monde, c'était plus des gens qui disaient : a-t-on un pouvoir? C'était plus l'exécutif qui essayait de faire plus la poutine pour en arriver avec plus de grandes orientations. Je pense que cela a été réussi aussi.

Et ce, même si les membres avaient droit de vote : « Oui, il y avait des votes qui se prenaient, mais une fois que le travail avait été fait… tu te dis, je suis qui moi pour dire : je ne suis pas vraiment d'accord avec ça. Il n'y avait pas vraiment de place à l'échange de cette façon-là. »

La présentation des résultats en fonction des *Institutions* aboutit aux constatations suivantes :

- ✓ La structure organisationnelle est lourde.
- ✓ Les modalités de fonctionnement ne sont pas jugées optimales.
- ✓ Les acteurs se sentent peu engagés dans le processus décisionnel.

Ces constatations sont présentées dans le tableau synthèse suivant. De manière générale et préliminaire, nous dirions que les membres de la TÉIOM en sont à leurs premières armes dans une instance interorganisationnelle ou intersectorielle. Ils relèvent la lourdeur administrative de leur table qu'ils associent en partie au grand nombre et à la diversité des acteurs. Alors qu'ils soulignent les tensions entre les présidences des commissions scolaires et les autres membres de la FPT, ils font le constat d'un manque de confiance au sein de la table. Enfin, les répondants reconnaissent le leadership de la direction régionale du ministère de l'Éducation tout en ayant le sentiment d'avoir un faible rôle à jouer à titre de membre de la TÉIOM. Ces résultats seront discutés au chapitre 6.

Tableau 4.1 Grille des résultats de la TEIOM selon les paliers de traitement

Rubriques du guide d'entretien			
Questions générales	**Management**	**Conditions**	**Gouvernance**
• Détenteurs de postes de haute direction. • Novices dans ce genre d'instance. • Connaissance suffisante du mandat. • Doute dès le départ de l'efficacité de la table.	• Rôle prépondérant de la direction régionale du ministère de l'Éducation. • Présence de comités fonctionnels et autonomes. • Lourdeur administrative . • Financement jugé insuffisant ou inefficient. • Faible niveau de satisfaction concernant l'efficacité de la table.	• Enjeu : carte des programmes FPT. • Disparités régionales importantes et sources de tensions. • Désir d'autonomie d'une des trois CRE contribue à la désaffection des membres. • Faible partage d'informations auprès de leur organisation. • Forces utiles : leadership, crédibilité, solidarité.	• Interface politico-administrative tendue. • Perte d'intérêt des acteurs externes. • Structure organisationnelle jugée inadéquate. • Bon climat au sein des comités. • Peu ou pas de concertation perçue. • Réalisations attribuables à l'existence de la TEIOM. • Dissolution de la TEIOM.

Théorie de l'avantage collaboratif			
Buts	**Confiance**	**Diversité**	**Leadership**
• Présence de plusieurs niveaux de buts. • Mandat ministériel à clarifier. • Absence de vision commune. • Pertinence à démontrer. • Réalisations effectives et apprentissage personnel. • Manque de transparence.	• Attentes élevées de certains membres. • Mécanismes de gestion des risques insuffisants. • Mouvance des membres. • Nombreux rapports de force. • Faible niveau de confiance.	• Autonomie des comités facilitant la réalisation du mandat. • Grande autonomie des organisations membres nuisible au fonctionnement de l'instance. • Diversité et grand nombre d'acteurs alourdissent le fonctionnement.	• Leadership assumé par la direction régionale du MELS. • Leadership d'un comité (CCRFPT) pour la réalisation du mandat de rapprochement entre la FP et la FT.

Les « trois I »		
Idées	**Intérêts**	**Institutions**
• Trois préoccupations principales : l'efficience du système éducatif, la contribution de la TEIOM à l'action publique et la place de la FPT dans le développement socio-économique du Québec.	• Difficulté d'intégration des membres. • Intérêts divergents entre la table et les organisations membres. • Compétition entre les acteurs FPT. • Présence active des réseaux sous-sectoriels.	• Structure organisationnelle lourde et exigeante. • Modalités de fonctionnement estimées inefficaces. • Acteurs peu investis dans le processus décisionnel.

4.5 Lanaudière : étude de cas 2

La région de Lanaudière représentait 6 % de la population du Québec en 2015 (496 086 habitants). Située sur une superficie de 12 309 km^2, elle compte six MRC et territoires équivalents (TE). Deux de ces MRC font partie de la Communauté métropolitaine de Montréal (CMM). Les villes de Terrebonne et de Repentigny comptent, ensemble, environ 40 % de la population de la région. Bordée par les Laurentides et la Mauricie, avec une frontière sud qui côtoie celle de Laval et de Montréal, la population rurale lanaudoise représente 30,2 % de la population du territoire (Portrait régional de Lanaudière, 2016). Région en croissance démographique, en 2014, 17,7 % de sa population détenait un certificat, un diplôme ou grade universitaire, 20,6 % un diplôme ou grade collégial et 22,7 % un certificat ou diplôme d'une école de métier, http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/profils/profil14/societe/education/niveau_scolarite14.htm, page consultée le 17 mai 2017. La proportion de jeunes de moins de 20 ans (22,3 %) est supérieure à la moyenne québécoise. http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bilan2016.pdf, page consultée le 17 mai 2017.

Lanaudière compte un seul établissement collégial, le Cégep régional de Lanaudière, composé de trois collèges constituants, le collège constituant de Terrebonne, le collège constituant de L'Assomption et le collège constituant de Joliette. Il représente un modèle unique de gouvernance au sein du réseau des établissements collégiaux public ou privé.

> En créant ce nouveau modèle de gouvernance pour une institution qui embrassait l'ensemble d'une région administrative, le gouvernement du Québec respectait ainsi son engagement de permettre au patrimoine éducatif de deux institutions bien établies, soit le Cégep Joliette – De Lanaudière et le Collège de L'Assomption, de se perpétuer et de grandir. Il permettait l'émergence d'un troisième collège à Terrebonne pour une communauté qui n'avait pas accès à de l'enseignement collégial sur son territoire. http://www.cegep-lanaudiere.qc.ca/services-regionaux/notre-histoire/histoire-du-cegep, page consultée le 17 mai 2017.

La création du Cégep régional de Lanaudière a été rendue possible grâce à la volonté affirmée du milieu, notamment celle des commissions scolaires.

La région a deux commissions scolaires francophones – des Samares et des Affluents – et une commission scolaire anglophone – Sir Wilfrid Laurier. Aucun établissement universitaire n'est établi sur le territoire, mais l'Université du Québec à Montréal, l'Université du Québec à Trois-Rivières et l'Université de Montréal y donnent des cours.

4.5.1 La table Éducation Lanaudière

Une table Éducation Lanaudière se constitue dès 2001 à l'initiative conjointe des directions générales des commissions scolaires francophones et du cégep de Joliette. Mais cette mobilisation du milieu éducatif s'était déjà manifestée pour la mise en place, en 1998, d'un cégep régional composé de trois collèges constituants. Plus tard, en 2008, la table a poursuivi l'offensive contre le ministère de l'Éducation pour maintenir le modèle singulier du Cégep alors que la ministre, Michelle Courchesne, souhaitait donner une pleine autonomie à chaque constituante.

Lors de la création officielle des tables régionales d'éducation interordres, celles-ci ont accueilli, à titre de membres, des représentants de la direction régionale du ministère de l'Éducation, de la conférence régionale des élus, du Centre local de développement économique et d'Emploi-Québec Lanaudière. Dans ses règlements généraux (2015), Éducation Lanaudière affirme que

> [d]epuis 2001, les réflexions, les décisions et les actions d'Éducation Lanaudière ont convergé entre autres vers des préoccupations telles : l'avenir des jeunes et des entreprises lanaudoises; les centres d'intérêt des jeunes lanaudois; les besoins du marché du travail; les créneaux d'excellence dans la région; l'harmonisation de la formation professionnelle et technique; le décrochage scolaire; la reconnaissance des acquis; la formation continue et la formation sur mesure offerte aux personnes et aux entreprises. (p.4)

Sa mission est de travailler à « la régionalisation des liens entre les milieux de l'éducation et de l'emploi. » Son mandat est défini de la façon suivante :

- favoriser le partenariat entre ses membres,
- favoriser le partenariat entre ses membres et d'autres organisations régionales et nationales,

- assurer le rayonnement et la promotion des intérêts de ses membres et de ceux de la région de Lanaudière auprès des instances régionales et nationales,
- faire la promotion de leurs programmes et de leurs services auprès de la population,
- soutenir les initiatives de développement de ses membres. (p.5)

4.5.2 La composition, la structure et le fonctionnement

La composition d'Éducation Lanaudière (à l'origine appelée la Table de l'éducation de Lanaudière) a varié au fil des ans. En 2015-2016, à la suite de l'abolition de la direction régionale du ministère de l'Éducation et de la CRE, la proportion des acteurs éducatifs - commissions scolaires et cégep – est passé de 36 % en 2013 à 50 % en 2015[52]. Comme le prévoient ses règlements généraux (2015), il existe deux catégories de membres : institutionnels (commissions scolaires, cégep et universités) et partenaires (ministères, organismes économiques, etc.). Chaque membre institutionnel peut déléguer jusqu'à quatre personnes. En 2015, l'instance comptait 23 individus : 10 en provenance des commissions scolaires, quatre du cégep, trois représentants d'universités, trois personnes issues de ministères ou organismes gouvernementaux (le ministère de l'Économie, de la Science et de l'Innovation (MESI), s'est retiré), deux membres d'organismes socio-économiques et le secrétaire exécutif.[53]

Éducation Lanaudière est soutenue par trois comités : le comité exécutif, le comité des communications et le comité de suivi du plan d'aménagement de la formation professionnelle et technique (COSPA). Le secrétaire exécutif assure le lien entre les différents comités et la table interordres. La présidence de la table revient aux directions générales des institutions fondatrices – commissions scolaires et cégep – en alternance aux deux ans (Règlements généraux, 2015). La présidence du comité exécutif est assumée par

---

[52] Il faut noter que la proportion est calculée en fonction du nombre d'organisations représentées. Le nombre de personnes en provenance de chaque organisation n'est pas pris en compte.
[53] Annexe E : Structure de fonctionnement de la Table interordres Éducation Lanaudière 2015-2016.

la présidence de la table. Chaque personne membre a droit de vote. Éducation Lanaudière doit se réunir au moins trois fois par année.

Le comité exécutif, formé de cinq membres, exerce les responsabilités suivantes :

- Déterminer ses règles de fonctionnement.
- Informer et consulter les membres de la table interordres sur tout sujet en lien avec le mandat et les objectifs poursuivis.
- Préparer la documentation appropriée pour la table.
- Voir à la mise en œuvre des décisions de la table.
- Engager le secrétaire exécutif et définir son mandat.
- Désigner les membres du Comité de suivi du plan d'aménagement et du Comité des communications ainsi que la présidence de chacun d'eux.
- Préparer et réviser le budget annuel.
- Déterminer la cotisation annuelle des membres.
- Recommander le budget annuel à la table interordres.
- Voir à la gestion du budget à partir des paramètres déterminés par la table.
- Recommander la répartition des allocations régionales du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) sous la responsabilité de la table et en assurer la gestion et le suivi. (Règlements généraux/table interordres du 15-06-12/Mise à jour du 16-03-31)

Il peut également remplacer la table interordres en cas d'urgence.

Pour sa part, le COSPA, a la responsabilité d'élaborer le plan d'aménagement de la formation professionnelle et technique, d'en assurer la mise en œuvre et le suivi. Il est également responsable de recommander des projets au comité exécutif et à la table interordres. Il est composé de huit membres. Le comité de communications (sept membres) a produit un plan de communication (2014-2017) et a pour tâche première de faire connaitre la table interordres et ses réalisations.

4.5.3 Le financement

Éducation Lanaudière obtient son financement principalement du ministère de l'Éducation par le biais du fonds transitoire et par la contribution que chaque membre institutionnel est tenu de verser à l'instance (Règlements généraux, 2015). Pour l'année financière 2015-2016 (année où le gouvernement du Québec a mis fin au soutien financier), la contribution

des membres institutionnels s'élève à près de 135 000 $ (Prévisions budgétaires, 2015-2016). Ce montant permet de poursuivre leurs activités. En 2013-2014 et 2014-2015, le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ont versé 186 995 $ au fonds transitoire de la table (Compte rendu, AGA, 2014). Si on ajoute les diverses allocations liées à l'offre des formations à temps partiel (FP et FT) et aux AEC et AEP, c'est un budget de plus d'un million $ en 2013-14 que la table gérait (sans compter le surplus des années précédentes).

4.5.4 Les réalisations

Les deux principaux comités de la table ont à leur compte nombre de réalisations. Le comité des communications a produit le site internet d'Éducation Lanaudière ainsi qu'un plan de communication triennal prévoyant diverses activités de promotion. Le COSPA, pour sa part, a conçu les Plans d'aménagement de l'offre de formation professionnelle et technique (2008-2013 et 2013-2017). Il s'occupe de l'unification du service de reconnaissance des acquis (RAC). Dans le cadre du Plan d'aménagement 2008-2013, 148 projets ont été acceptés dont 55 financés grâce au fonds transitoire. Soixante-quatre pour cent des projets ont été réalisés en tout ou en partie, projets principalement liés au développement de programmes de formation ou à l'achat d'équipement ou encore, à la construction ou à l'aménagement de locaux pour l'implantation des nouveaux programmes en formation professionnelle et technique des divers établissements scolaires (Document no 13 COSPA du 16-01-14).

Mais le projet principal, en cours de réalisation, est la création du Centre régional universitaire lanaudois (CRUL), dont l'objectif est d'offrir une desserte pour l'enseignement de programmes universitaires, afin d'améliorer le taux de rétention des jeunes dans la région. Dans ce but, le CRUL s'est constitué en organisme sans but lucratif en 2016.

4.5.5 Les notes liminaires

Lors de nos rencontres, certaines personnes se sont dites enthousiastes à l'idée « qu'enfin » quelqu'un s'intéresse à cette instance. À l'exception d'une personne, tous ont participé d'emblée. L'accueil fut cordial dans tous les cas. Chaque personne rencontrée a recommandé un de ses pairs pour participer à la recherche. La doctorante a eu accès aux documents internes de l'organisme.

4.6 L'analyse des résultats : premier palier de traitement selon les rubriques

Tout comme nous l'avons fait pour la TEIOM, cette section fait ressortir les principales informations fournies pour chaque rubrique du schéma d'entrevue, soit les questions générales, le management, les conditions et la gouvernance.

4.6.1 Les questions générales

Les personnes rencontrées ont participé à la table ou à l'un de ses comités, pendant une durée variable, entre 2001 et 2016. Trois d'entre elles ont occupé ou occupent la présidence de la table. Toutes assument une fonction de direction au sein de leur organisation.

Tous les participants affirment avoir déjà siégé à des instances interorganisationnelles. Certains ayant même une expérience de plusieurs années au sein de diverses tables intersectorielles. Tous connaissaient l'existence de la table avant d'en être membre. « Je connaissais les personnes, j'en connaissais l'existence, j'en entendais un peu parler. Je savais que c'était une tribune qui permettait aux différents ordres du monde de l'éducation de pouvoir se retrouver. Ça s'arrêtait un peu là. » Certains ont été surpris par le type d'échanges : « De l'extérieur, je ne pensais pas que ça se parlait comme ça. Même que j'ai été surpris parce que je partais avec le préjugé que les deux commissions scolaires ne se parlaient pas et essayaient de gagner une sur l'autre. Ça, je ne l'ai pas senti. Des fois, c'est ça qui est intéressant, on peut se rappeler à l'ordre. »

Une personne la définit ainsi : « Décrire la table? C'est l'instance qui réunit les institutions d'enseignement actives sur le territoire pour en faciliter la coordination d'actions et la mise en place de nouvelles initiatives ».

Cette première série de questions révèle que :

- ✓ Les participants occupent tous un poste de direction.
- ✓ L'expérience des participants sélectionnés couvre toute la période d'existence de la table.
- ✓ Les informants sont expérimentés dans les instances intersectorielles ou inter-organisationnelles.
- ✓ Les personnes interrogées connaissaient la table avant d'y siéger.

4.6.2 Le management

Le fonctionnement de la table, à ses débuts en 2001, est moins structuré. L'embauche d'un secrétaire exécutif, en 2008, donne de la rigueur à la préparation et au suivi des travaux, « [m]ais habituellement les endroits où je me retrouve, c'est un peu moins encadré, structuré, documenté, sans être pour autant moins rigoureux. »

La rédaction des Règlements généraux en 2009 clarifie les rôles de chacun. « Oui, avant c'était… c'était quand même organisé. Il y avait des procès-verbaux. C'était toujours fait, c'était correct. Mais on ne savait pas qui, quoi, donc, il y avait beaucoup de questions. Alors les règlements généraux ont répondu à cela. On a rien cassé, on a juste formalisé le fonctionnement. »

La présidence est assumée en alternance aux deux ans par une direction générale de cégep ou une direction générale de commission scolaire. Même si les présidences de commissions scolaires sont présentes, la présidence de la table interordres revient exclusivement à la direction générale de la commission scolaire. Au fil des ans, le nombre de réunions augmente. « Parce que maintenant, il y a six à huit rencontres du comité du plan d'aménagement, cinq à six rencontres de l'exécutif, il y a trois rencontres de la table. »

De sorte, qu'avec la fin du financement du ministère, Éducation Lanaudière entend alléger sa structure afin de maintenir ses activités. « On se questionne sur notre structure. Moi, je

trouve qu'on a une structure un peu lourde pour ce qu'il nous reste maintenant à faire comme mandat. Ce qui fait qu'on est en train de revoir ça. »

> Et la façon dont on fonctionne, c'est qu'on part du Plan d'aménagement, on établit nos priorités annuelles et les budgets doivent être en lien avec cela. Donc, c'est recommandé par le Comité du plan d'aménagement et c'est amené à l'exécutif et à la table interordres. L'exécutif part avec ces critères-là. Un des changements dont on parlait tantôt pour alléger le fonctionnement, le comité du plan d'aménagement recommande et l'exécutif ou la table interordres approuve. Maintenant, ce qu'on va demander afin d'éviter de répéter deux ou trois fois les mêmes affaires, c'est que s'il y a consensus au comité du plan d'aménagement, que cela devienne décisionnel et qu'on n'ait pas à faire approuver à gauche et à droite. Sauf que s'il y a mésentente au COSPA, on l'enverra à l'exécutif. C'est une façon de simplifier.

D'abord réservé aux acteurs éducatifs appelés « membres institutionnels », le droit de vote a été octroyé à tous les membres, afin de remédier aux absences répétées de certains membres externes. « Effectivement, cela fait en sorte que les gens sont pas mal plus présents. Donc, tout le monde a le droit de vote. »

Les membres interrogés disent que les responsabilités de la table, liées au rapprochement FPT, sont généralement assumées.

> Pour le premier chantier, c'est très clair, car on travaille de très proche avec adéquation formation-emploi et le Conseil des partenaires du marché du travail. C'est à partir de cela qu'on élabore notre plan de développement des programmes à offrir dans la région. Le premier chantier est toujours d'actualité et on le suit de très près. Je dirais que c'est l'épine dorsale de notre travail à Éducation Lanaudière.
>
> Bien, le rapprochement, pour vous donner une autre idée, on a eu une révision de programme et on a eu un million pour les nouveaux équipements à mettre en place. Notre terrain ne permettait pas de les entreposer. Fait qu'on a fait un bel échange [avec le cégep], ça été super. Ce qui fait ça, c'est justement de pouvoir se parler à la table, on nous a mis en lien.

Mais comme le rappelle un participant : « Le premier rapprochement de tout, qui était dans le rapport Parent, c'était de rapprocher les trois niveaux de l'éducation pour que les éducateurs se parlent et qu'il y ait un continuum… un maximum entre les trois niveaux. Et c'est ça qu'on oublie souvent. Il faut qu'il y ait un continuum. »

En ce qui concerne le rapprochement dans l'organisation des services et avec le milieu de travail, les résultats semblent moins concluants. « Je ne peux pas dire que la question du lien entre la formation et le marché du travail, ça ne m'apparait pas être un élément dominant dans les discussions à cette table. »

> Pour nous, le regroupement des services, c'est plutôt réussir à centraliser l'information dans un endroit donné. On a essayé, un moment donné, d'avoir un guichet unique pour la reconnaissance des acquis, ça a plus ou moins bien fonctionné. Mais là, on regroupe l'information sur un site et les gens peuvent s'adresser aux bonnes ressources, soit les commissions scolaires, soit le cégep. Donc, il y a une volonté de regrouper l'information, mais pas nécessairement d'homogénéiser les services.

Enfin, concernant le niveau de satisfaction des différents mécanismes mis en place pour assurer le bon fonctionnement de la table, les participants l'abordent sous l'angle du processus de reddition de comptes auprès du ministère de l'Éducation ou de sa direction régionale.

> On avait aussi une direction régionale qui n'était pas très inspirante, il faut le dire, mais qui était très méticuleuse pour ne pas dire tatillonne. Elle nous obligeait à toutes sortes de contrôle et à toutes sortes de rapports. Ça n'avait pas de bon sens. [...] C'était des gens corrects, mais des vrais fonctionnaires qui ne prenaient aucune décision sans consulter leur patron et qui étaient *by the book*.
>
> Vous savez, il n'y avait pas de reddition de comptes au ministère… par rapport au budget qui venait pour les différentes formations. [...] Il y avait un compte rendu à faire pour les projets et les montants. Mais là en 2010, [...] le bureau régional voulait un compte rendu presque mur à mur des subventions. Et là, madame, ça a été… oh boy! Il y en avait pour plusieurs millions. [...] Mais de 2006 à 2010, le ministère a mis bien de l'argent là-dedans sans demander de comptes, même pas pour le fonds transitoire.

En résumé, pour la rubrique *management*, il est possible de tirer les conclusions suivantes :

- ✓ Une structure organisationnelle qui s'adapte au mandat de la table.
- ✓ Un rapprochement effectif pour les deux premiers chantiers.
- ✓ Un niveau d'insatisfaction des membres face à la bureaucratie gouvernementale.
- ✓ Une direction régionale du ministère de l'Éducation peu active et plutôt bureaucratique.

4.6.3 Les conditions

L'obligation de mettre en place une table interordres en 2006 n'a rien changé aux pratiques déjà établies dans Lanaudière. « Nous, on a une table qui marche et on n'était pas obligé de la faire. On l'a fait parce qu'on pensait que c'était nécessaire. »

L'enjeu au moment de la création de la table interordres était l'augmentation des autorisations de programmes en FPT, communément appelés la « carte des enseignements » pour le secondaire et la « carte des programmes » pour le collégial, l'objectif étant de garder les jeunes dans Lanaudière. « Oui, l'enjeu c'est qu'on n'est pas riche en autorisations au niveau de la FP. » « Car la question c'était la rétention des jeunes et le développement de la région. L'exemplarité de la chose. »

> C'est encore l'enjeu principal aujourd'hui, la région de Lanaudière est une jeune région. Et c'est une jeune région qui est coincée entre la région métropolitaine et une région plus rurale qui est la Mauricie et les Laurentides de l'autre côté. Mais en même temps, c'est une région qui n'a pas réussi à se développer rapidement parce que, elle n'était pas une région pour commencer, et par la suite, alors qu'elle commence vraiment à vouloir se développer pour répondre aux besoins régionaux, les autres avaient pris beaucoup de place. Alors la carte des programmes de la région métropolitaine au niveau technique est pleine, la carte des programmes en Mauricie est beaucoup plus importante que la nôtre. Alors, ce qu'il fallait faire c'est d'arriver d'une seule voix auprès du ministère et dire : « Écoutez, nous aussi, on a une population et on a une croissance importante au niveau démographique et donc, il faut répondre à ces besoins-là. » C'était le besoin à l'époque, mais c'est encore un besoin important.

La direction régionale du ministère de l'Éducation regroupait les régions de Laval-Laurentides-Lanaudière. L'absence d'une direction régionale propre à Lanaudière peut peut-être expliquer pourquoi les membres interrogés reprochent au ministère sa méconnaissance de la région, même si les fonctionnaires de la direction régionale faisaient un travail jugé satisfaisant.

> La région de Lanaudière a ceci de particulier qu'elle est la seule région dont les origines sont purement politiques. Ce n'est pas une région naturelle, il n'y a pas d'affinités entre le Nord et le Sud. Ce sont des personnes, Guy Chevrette, qui a

> cru à une région qui s'appellerait Lanaudière, mais pendant des années, ça ne se parlait pas beaucoup entre le Nord et le Sud. Et quand le Cégep régional a été créé, il a fallu modifier la Loi des cégeps. [...] c'est une région qui vit avec deux poumons artificiels, un au Sud et un, au Nord. Il va falloir apprendre à respirer ensemble. Mais on a aussi fragilisé cette région par la création de la CMM. Car quand la CMM s'est créée [...], on vivait déjà avec deux poumons et qu'on peut bien avoir une jambe dans la CMM et une autre dans Lanaudière, mais le cœur n'est qu'à un endroit. [...] Donc, cette connaissance de l'histoire est importante et la table Éducation nous a permis d'élargir nos horizons et à chaque fois qu'on rencontrait quelqu'un du ministère de l'Éducation, on était obligé de lui donner un petit cours sur ce qu'était Lanaudière parce que les gens nous considéraient comme n'importe quelle autre région.

L'ensemble des participants à l'entrevue soulignent qu'ils rapportent les discussions ou décisions de la table interordres au sein de leur organisation respective. « Oui, c'est sûr. Surtout les dossiers qui passent par le Comité de suivi. Ça, moi, j'ai une réunion de gestion avec ma *gang*, une fois par deux semaines et ça fait partie d'au minimum une réunion sur deux. » « Donc techniquement lors des rencontres de mon organisation, je rends compte des différents points et discussions avec un peu plus d'attention sur le projet portant sur la formation universitaire. [...] Mais aussi tout autre élément qui peut être pertinent ».

A la question concernant les forces les plus utiles pour siéger dans ce type d'instance, les personnes interrogées ont répondu « la transparence », « l'écoute » et « le respect ». « Moi c'est la transparence, ça, c'est le gros morceau. La transparence et d'avoir un objectif commun. Où on voit le gagnant-gagnant. Pour moi c'est du partenariat, de dire une journée ça va m'aider, puis une autre journée ça va l'aider… mais on est tous dans le même objectif. »

> On était déterminé, mais très respectueux des limites de chacun. Ça prenait un consensus. Un consensus, c'est du monde qui n'était pas d'accord au début et qui finisse par dire : ok, d'abord! Mais nous autres, on allait plus loin que cela. On ne voulait pas se contenter d'un consensus. Il faut que chacun dise : ok, c'est ça que ça prend! Donc, au-delà du consensus. Une volonté commune, unanime! Donc, quand les autres partenaires sont arrivés, on a eu le même respect, la même ouverture d'esprit mais on a exigé de ces personnes d'avoir le même respect et la même ouverture d'esprit.

> Là comme ailleurs, ça prend de l'écoute, ça prend de la compréhension aussi. Ce qui domine, ce sont des gens de l'enseignement, et c'est normal. Il faut être respectueux de cette culture. En même temps voir que la valeur qu'on peut apporter à ça, c'est une autre couleur aussi. De se savoir différent et ne pas avoir ombrage, on apporte autre chose, d'autres types de réflexion, d'autres angles. Il faut être en mesure d'exprimer ça tout en étant respectueux des joueurs qui sont là, qui en sont les principaux acteurs, qui en sont les gens qui la financent. Il faut être en mesure de reconnaitre ça et de respecter ça.

Selon certains informants, la préoccupation pour le développement régional est également un facteur de succès. « Ça tient beaucoup à des volontés régionales. Si une région a toujours senti qu'elle se développerait mieux si tout le monde arrivait à des consensus - c'est le cas ici - mais si dans une région, il n'y a pas cette vision de développement régional, ça ne marchera pas. »

Pour clore cette section sur les conditions, nous pouvons faire les constatations suivantes :

- ✓ Une instance initiée par le milieu éducatif.
- ✓ Un enjeu : le développement de la carte des programmes.
- ✓ Une région méconnue par le ministère de l'Éducation.
- ✓ Une volonté assumée et affirmée des membres de contribuer au développement régional.
- ✓ Une rétroaction au sein de leur organisation respective.
- ✓ Une importance accordée à la transparence, à l'écoute et au respect.

4.6.4 La gouvernance

La composition d'Éducation Lanaudière change au cours des années. Créée par les deux commissions scolaires francophones et le cégep régional, l'instance invite de nouveaux membres, notamment les universités. Celles-ci sont conviées à confirmer le caractère "interordres" de l'instance. Puis, Emploi-Québec, la direction régionale du ministère de l'Éducation, du ministère des Finances, du ministère de l'Économie, de l'Innovation et des Exportations, la CRE, Lanaudière Économique, le Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS) et certains organismes communautaires complètent l'équipe. Les présidences de commissions scolaires ainsi que les directions générales y participent, mais la présidence de la table est réservée à la direction générale d'une CS en alternance avec la direction générale du cégep.

> Je vous dirais que c'était important que le niveau politique comprenne les enjeux, pas plus. Mais en même temps, c'est une question de respect aussi. C'est sûr que les commissions scolaires sont des gouvernements, c'est différent. Ça a changé un peu, mais à l'époque c'était des instances très puissantes, très importantes. Il fallait que les commissaires comprennent. Les conseils d'établissement du cégep aussi. Je pense que c'était important.
>
> Je dirais que ça aide beaucoup les directeurs généraux. Parce que parfois, bon, les directeurs généraux ont des pouvoirs administratifs qui leur sont délégués, mais dès qu'il y a un sujet qui concerne plus l'aspect politique, ministère de l'Éducation par exemple, ils sont contents que les présidents soient là. Parce que dans une commission scolaire, le côté politique est mené par le président. Le directeur général est administratif. Là, je les vois qui sont côte à côte et ils se concertent ou quand ils ont vu l'ordre du jour, ils arrivent à la table, ils se sont déjà parlé. Donc, si le directeur général prend telle position, il sait si son président va l'appuyer ou pas si ça va au conseil des commissaires. C'est important qu'il y ait une concertation là pour ne pas qu'il y ait de conflits à l'interne.

La résistance du cégep se manifeste face à la présence de la direction régionale du ministère de l'Éducation. Il a tôt fait de se raviser « Au nom de l'autonomie des établissements [...] le cégep a refusé que le ministère soit membre de l'exécutif parce qu'il n'avait pas d'affaires là. Et ça a fait l'objet d'un contentieux. Et il a fini par céder, car en fait, quand c'est toi qui paies en partie… ».

La présence des « membres partenaires » est vue positivement par les « membres institutionnels ».

> Au milieu économique c'est la même chose. Ils vont nous parler des besoins des entreprises; ils sont avec eux et ça aussi ça nous allume de voir dans quels secteurs sont ces entreprises-là, on va développer des choses ensemble. [...] C'est une grande force. Des fois, il faudrait traduire pour que les gens qui ne sont pas dans le milieu comprennent. Ça nous aide à aller un peu plus loin pour être des pédagogues. De vraiment amener le bon message, qu'il soit bien compris auprès de tel type de personnes, tel type de secteurs. [...] Mais c'est ça, si on veut régler le problème, il faut en amener d'autres qui peuvent contribuer à la solution.
>
> Nous, on s'était donné un mandat de table et ce mandat a évolué quand les tables sont devenues formelles et qu'on les a appelées table interordres. Oui, on a élargi la participation. Il y a eu de nouveaux joueurs autour de la table, mais on n'a pas perdu de vue qu'on voulait une concertation sur le territoire de

> Lanaudière pour tout ce qui concerne la formation de la maternelle jusqu'à l'université. Partant de là, le nouveau joueur est une ressource additionnelle. Les gens qui viennent de l'emploi, c'est une ressource additionnelle parce qu'eux ont un questionnement différent, une vision différente. Quand tu parles d'aller chercher un programme, eux, ils regardent si ça va générer des emplois. Quand tu considères qu'il y a des apports de tous, ta concertation est plus facile et les liens à ce moment-là sont plus faciles avec le ministère de l'Éducation.

Comment les informants qualifient-ils le type de relations au sein d'Éducation Lanaudière? « Partenariat, moins, ce serait plus concertation. S'il y avait deux cégeps, je parlerais plus de partenariat. Comme j'imagine, si on consultait les commissions scolaires, elles parleraient plus de partenariat. Mais moi, c'est plus de la concertation, mais une concertation qui est forte… ». D'autres vont davantage parler de collaboration.

> Je pense que le mot collaboration, c'était plus que de la concertation, c'était des actions communes. Je vais vous donner un exemple concret : on avait un directeur de centre de formation professionnelle qui était extrêmement dynamique mais extrêmement compétitif et lui il se mettait carrément en concurrence avec le cégep. […] C'était quasiment une lutte de pouvoir. Et là, les directeurs généraux se parlent et le gars s'est fait parler. C'est significatif, ce n'est pas sans importance.
>
> Oui, c'est une table de concertation mais dans le fond, ça a débordé la concertation. La concertation, c'est d'avoir une discussion sur un dossier, de donner chacun son avis et on s'entend. On fait la lumière sur un concept. Mais la table allait plus loin que cela, car la concertation avait un objectif d'action.
>
> Je dirais collaboration, oui. Je dirais aussi un beau sentiment de camaraderie, je ne perçois pas de compétition. La compétition, ce n'est pas mauvais qu'il y ait un peu d'émulation, mais je ne perçois pas de compétition malsaine. Je perçois plus un mode de collaboration. Des gens qui semblent être heureux de se retrouver qui ont un bon sentiment.

L'apport de la table interordres au développement de la région ne fait pas de doutes dans l'esprit des participants.

> Pratico-pratique, il y a eu la démarche qu'on a faite au niveau des cartes des enseignements. Mais il y a eu aussi plus récemment, le Centre régional universitaire. S'il n'y avait pas eu de table interordres, ce sont des projets qui ne se seraient jamais réalisés. Mais au-delà de cela, il n'y aurait jamais eu de table aussi élargie pour penser l'éducation à l'intérieur du développement régional.

C’est pourquoi ils considèrent important qu’Éducation Lanaudière poursuive ses activités.

> Moi, je pense que s’il n’y avait plus la table, de un, les liens seraient moins forts, les échanges de moins en moins. Tsé en même temps la table quand ça arrive dans mon agenda, ça m’adonne pas tout le temps. Je ne cherche pas les réunions. Mais en même temps j’aime mieux investir dans cette rencontre-là que de me retrouver après ça, excusez là, mais à recevoir des couteaux d’en quelque part que je ne sais pas d’où ça vient parce que quelqu’un a décidé qu’il voulait un domaine impérial dans Lanaudière. Je sauve du temps là-dessus.

Quant à la poursuite des activités de la table dans un contexte où la CRE et la direction régionale du ministère de l’Éducation sont abolies,

> [ç] a devient de plus en plus préoccupant, mais en même temps, on voit que c’est une nécessité pour la région. On va plutôt trouver des alliés naturels : les tables des préfets. Ils nous ont découverts quand on a commencé à présenter le projet de Centre régional universitaire lanaudois, ils ont vu leurs intérêts là-dedans. Je le mets au pluriel. La table des préfets voit d’un bon œil l’existence d’Éducation Lanaudière.
>
> D’abord, cette table a été créée avant même que le ministère les rende obligatoires, donc on avait une mission, un mandat qu’on s’était donné. On finançait déjà cette table et on va continuer à la financer le plus longtemps possible à la hauteur de notre capacité. Moi, je ne vois pas pourquoi parce que le ministère ne la finance plus, on ne pourrait pas poursuivre le travail qui a été amorcé. On va trouver une façon différente de jouer notre rôle et si ça prend du financement, jamais je ne croirai qu’il n’y a pas de financement possible. [...] Comme je le disais, c’était une table de concertation d’abord qui est devenue une table d’action. Le ministère ne finançait pas au moment où on l’a créé. C’est une table qui va continuer mais ça dépend de la volonté des joueurs, des acteurs. Une table marche parce que les gens qui sont autour y croient. La journée où les gens n’y croiront plus, j’imagine que ça va probablement s’effriter, mais on n’est pas rendu là.

Ce qu’il faut retenir, c’est :

- ✓ La volonté de diversifier la composition en incluant notamment les présidences des CS.
- ✓ La résistance du cégep face à la participation de la direction régionale du MELS.
- ✓ La reconnaissance de l’apport respectif des membres.
- ✓ Les perceptions différentes de l’intensité des relations : entre mise en commun et collaboration.
- ✓ L’importance de la table pour le développement de la région.
- ✓ La volonté de poursuivre les activités de la table.

4.7 L'analyse des résultats : deuxième palier de traitement selon les thèmes de la théorie de l'avantage collaboratif

Nous reprenons le processus de mise en preuve dans le cadre des quatre thématiques de la théorie de l'avantage collaboratif, soit les *buts*, la *confiance*, la *diversité* et le *leadership*.

4.7.1 Les buts et ses éléments constitutifs

L'ensemble des six éléments constitutifs des buts sont le *niveau,* l'*origine*, l'*authenticité*, la *pertinence*, les *contenus* et l'*opacité.* Leur définition respective se retrouve dans la partie 2.

En ce qui a trait au *niveau*, les informants indiquent rattacher leurs buts au niveau régional.

> Des fois on peut être dans notre petit milieu. Moi, c'est tout le temps la force partout où j'ai passé, ce qui m'a amené des munitions, c'est pas parce que je suis plus intelligent que quelqu'un d'autre, c'est parce qu'« entendre » des fois ça va m'aider à mieux formuler et à mieux documenter, c'est pas des pertes de temps. Moi, les réunions perte de temps, je suis un spécialiste de les évacuer. Je vais là où c'est important, où il y a quelque chose qui peut émerger de là et qui peut nous aider à grandir. C'est le plus que m'amène la table.
>
> Il y avait des dirigeants… comment je vous dirais ça… c'était des hommes qui étaient à la fois des gestionnaires mais qui avaient aussi un sens politique et qui avaient une vision. Ils comprenaient finalement qu'au-delà de la structure, il y avait une force régionale à développer.

L'*origine* des buts pour la table Éducation Lanaudière émane des acteurs éducatifs que sont les commissions scolaires francophones et le cégep. « Mais au départ, c'était les trois directeurs généraux. [...] Donc, ce n'est pas une initiative du ministère et ce n'était pas, au départ, pour répondre aux impératifs… ou aller chercher des subventions. Parce qu'il y avait les deux à la table, mais ce n'était pas pour ça au départ que ça a été créé. C'est ça qui est intéressant. »

Pendant cinq ans, ils ont œuvré ensemble sans la présence de la direction régionale du ministère de l'Éducation, avec pour *leitmotiv* le développement de la formation professionnelle et technique dans la région.

> Et pourquoi a-t-on créé cette table qu'on a appelée la table Éducation? À l'origine, c'était pour une seule et même raison, c'est que la région de Lanaudière – c'était le cas en 1998 et c'est encore le cas aujourd'hui – était la région la plus défavorisée au niveau de la carte des formations professionnelles et techniques. Ça pouvait se comprendre au niveau technique, car il n'y avait qu'un cégep public qui était à Joliette et il y avait un collège privé, le collège de l'Assomption. En même temps qu'il y a eu les fusions des commissions scolaires en 1998, il y a eu la création du cégep régional de Lanaudière. Dans ce contexte, les trois directeurs généraux, les deux directeurs des commissions scolaires et le directeur du cégep ont créé un trio qui a permis de faire des percées au niveau du ministère de l'Éducation pour favoriser la formation professionnelle et technique.

Des participants constatent que la mise en place de la table, dès 2001, a été le fruit d'un processus réfléchi et *authentique*.

> À la base, il faut vraiment qu'il y ait une réflexion et une création de sens. Il ne faut surtout pas que ce soit une affaire pour répondre aux impératifs ministériels ou répondre aux impératifs politiques d'une ou deux organisations ou de personnes qui vont se servir de cela. Il faut qu'il y ait, je dirais, une création de sens. Et il y a eu des échanges là-dessus.
>
> Quand on était trois, trois instances, je ne parle pas des personnes, trois instances autonomes, responsables et qui sont gérées et administrées par des gens autonomes et responsables, ce n'est pas aussi simple que cela de faire un trio qui marche. Il faut que ce soit fonctionnel et il faut que chacun trouve sa place à l'intérieur de cette structure-là. Donc, ça nous avait obligé à être attentif à la réalité de chacun. On était déterminé mais très respectueux des limites de chacun.

En d'autres termes, les personnes interrogées disent avoir mis en place la table Éducation Lanaudière de leur propre chef en 2001 afin d'accroitre le nombre de programmes en formation professionnelle et technique et ainsi contribuer au développement régional.

La *pertinence* de la table et de ses activités ne fait pas de doute pour les membres interrogés. « Le premier chantier est toujours d'actualité et on le suit de très près. Je dirais que c'est l'épine dorsale de notre travail à Éducation Lanaudière. » Ce qui fait dire à un participant que la table doit demeurer active. « Quand on regarde notre table, y a plus de financement, mais on ne peut pas laisser tomber ça. C'est notre table d'échange, de partage,

c'est notre table justement pour faire émerger des choses et s'appuyer dans tel et tel projet. »

Les *contenus* font référence à la capacité de l'instance collaborative à rencontrer ses obligations par l'usage de moyens appropriés. « Une grande partie du succès repose sur le secrétaire exécutif. Il est d'une efficacité, qui permet au président de vaquer à ses occupations. »

> Un instant, nous avions tous des agendas chargés. Pour la logistique de la table, on s'est associé à quelqu'un qu'on a payé. Moi, je ne vois pas pourquoi parce que le ministère ne la finance plus, on ne pourrait pas poursuivre le travail qui a été amorcé. On va trouver qu'il n'y a pas de financement possible. Je comprends que dans des organisations comme les nôtres, 80 % du budget va à des salaires sur lesquels nous n'avons pas de pouvoir de décision, mais quand on a un budget de 400 millions $, comme c'est le cas des commissions scolaires, je ne peux croire qu'on ne peut pas trouver un 10, 15 ou 20 000 $ pour faire fonctionner une table qui va te rapporter, pas nécessairement en termes d'argent, mais qui va t'assurer d'être sur les rails. Comme je le disais, c'était une table de concertation d'abord qui est devenue une table d'action.

Le manque de transparence des instances est souvent source de conflits. Dans le cas d'Éducation Lanaudière, les personnes interrogées parlent plutôt d'ouverture.

> Non, tout m'est apparu comme faisant du sens, à peu près comme je pouvais me figurer. Une instance où dans les projets, il peut y avoir des intérêts communs, des préoccupations pour partager les initiatives, ou, des fois, mener des projets ensemble, tels que le projet universitaire que je connais pour y être associé. Je voyais très bien que c'était une instance qui permettait de faire ça. J'ai pu constater sans surprise qu'il y avait une volonté de travailler ensemble et un bon climat.
>
> De un, se donner une vision et il va y avoir plus de monde alentour. Puis là, lorsqu'on va en parler, ben, ce ne sera pas qu'une seule voix. Ça va être plusieurs voix. Les gens vont être plus convaincus et vont réussir à être plus convaincants. Moi, c'est un des gros morceaux qu'apporte la table.

En conclusion, pour l'ensemble des six unités d'analyse de la thématique des *buts*, les entretiens montrent que :

- ✓ La table Éducation Lanaudière vise des buts régionaux.
- ✓ La table est issue de l'initiative des acteurs éducatifs du milieu.
- ✓ Les buts sont définis par les acteurs mêmes.
- ✓ La pertinence de l'instance demeure, notamment pour le développement des programmes FPT.
- ✓ L'engagement financier et un soutien administratif adéquat sont maintenus par les membres institutionnels.
- ✓ Les membres partagent une vision commune.

4.7.2 La confiance et ses éléments constitutifs

Comme nous l'avons présenté dans le chapitre 2, la confiance comporte les unités d'analyse suivants : les *attentes préalables*, la *gestion du risque*, la *gestion de la dynamique*, la *gestion du rapport de forces* et les *relations de collaboration*.

Les attentes des différents membres varient au fil du temps et la composition de la table s'est modifiée en conséquence.

> Il y avait des secteurs où il y avait des problèmes patents de formation, en administration notamment. Et en plus, quand les jeunes partaient de la région, même si c'est à côté Montréal, c'est pas loin, mais souvent, ils ne reviennent plus. Donc, c'est devenu aussi pour la CRE un enjeu important. Ceci étant, il y avait déjà à cette époque-là, une évidence, qu'on ne pouvait pas continuer à diviser le Québec et penser qu'un jour on aurait une université à Lanaudière. Ça n'avait aucun sens. Donc, il fallait mettre en place une structure pour qu'il y ait une offre concertée, coordonnée de services. C'est là-dessus… et c'est en train de se faire, à côté du cégep, mais avec le cégep.

Présentement, avec la fin du financement, les participants expriment à nouveau des attentes face à la poursuite des activités de la table.

> Je suis allé à une rencontre, ils ont appelé ça « Nous Lanaudière », où est-ce que les acteurs socioéconomiques étaient là et les préfets avaient été invités. Puis tout le monde un moment donné a dit, « aye, on a une histoire, on a bâti des choses, c'est pas le fait que le gouvernement [coupe le financement] ». Oui on a été ébranlé. Ça a été très difficile, moi je trouve pour les régions, l'austérité. Tsé quand il a coupé les CLD, les CRE, un paquet d'organismes qui ont été

> ébranlés. Ça venait de tous les bords. C'était dur de se mobiliser quand tu es à genoux à terre. Puis là tu te dis, on vas-tu survivre? les gens sont humains : c'est aussi ma job. Fait que ça été ben ébranlant. Moi, j'étais content le 29 janvier y avait cette rencontre-là et il y avait 250 personnes de partout. Ç'a été de dire : comment on peut travailler ensemble? C'est différent, il n'y a plus le financement qu'il y avait avant. Les maires ont dit : on est content d'entendre ça. On ne veut pas non plus devenir une table, où est-ce que le monde ne fait que des demandes, c'est une table participative.

Un autre élément constitutif de la confiance concerne la *gestion du risque*. À cet égard, certains mécanismes sont implantés afin de traiter les situations litigieuses ou éviter qu'elles ne se produisent. Par exemple, la mise en place d'une cotisation pour les membres institutionnels permet aujourd'hui de maintenir les activités de la table.

> Et puis, nous, on a eu la bonne idée depuis quelques années, d'avoir une cotisation. Cette cotisation nous permet de se payer un secrétaire administratif, corporatif, et qui, lui, assure la permanence de la structure. Et ça nous aide aussi éventuellement pour financer de petits projets. Cette cotisation est vraiment précieuse et ça manifeste une volonté d'engagement de la part des organismes qui ont subi beaucoup de compressions et qui accepte malgré tout de cotiser pour faire valoir la table régionale d'éducation.

Au moment où des problèmes d'absentéisme se posaient, la décision de modifier l'attribution du droit de vote permet de régler la situation.

> Au début, les premières années, c'était un droit de vote par institution et les autres, qu'on appelait partenaires, Emploi-Québec, etc. n'avaient pas le droit de vote. Un moment donné, [...] il y a des partenaires qui ne sont pas là. [...] Si vous me demandiez de siéger sur un comité où je n'ai pas droit de vote et que je ne fais que vous écoutez parler, mon intérêt ne sera pas le même que si je suis impliqué avec droit de vote. Donc, un droit de vote a été donné à tout le monde et effectivement, cela fait en sorte que les gens sont pas mal plus présents. Donc, tout le monde a droit de vote.

Enfin, la structure s'adapte selon les mandats et les ressources disponibles. Présentement, Éducation Lanaudière réfléchit à son mode de fonctionnement en fonction de son nouveau contexte.

> Au début, on était à quatre réunions de la table Éducation, ce qui fait beaucoup. On est rendu à trois. L'instance consultative privilégiée, qui s'appelle le COSPA, qui organise la planification des programmes… qui regarde les

> besoins de la région au niveau éducationnel et qui voit à un partage entre les commissions scolaires et le cégep [...] donc, le COSPA se réunit, soumet à la table Éducation de nouveaux programmes ou de nouveaux projets de développement à venir avec les besoins de la région. C'est sûr qu'Emploi-Québec est sur les deux tables. Et ça nous permet, à nous, d'avoir une vision intégrée de notre développement. C'est sûr que le COSPA proposait, j'allais dire, une façon de partager les subventions du gouvernement au temps où elles existaient. Maintenant, ça n'a plus lieu. C'est pour cela qu'on pense qu'on pourrait faire les COSPA le matin, un peu avant la table Éducation pour faciliter… Souvent, ce sont les mêmes acteurs, donc, pour faciliter les rencontres et ne pas monopoliser trop de temps auprès des gens. On en est là. La réflexion débute.

Les dispositifs établis pour la gestion des risques ont souvent une incidence sur la *gestion de la dynamique*, troisième élément constitutif de la *confiance*. La dynamique a évolué avec l'ajout de certains acteurs,

> Oui, oui, il y avait une double structure. Il y avait et les présidents et les directeurs généraux et le président aussi du cégep. Ce n'était pas le cas des universités. Et il y avait les directeurs de la formation continue et de la formation professionnelle, et les directeurs des collèges constituants qui sont aussi directeur des études. Et il y avait des sous-comités. Là, je pense qu'on a créé ces sous-comités au fur et à mesure des besoins.
>
> On essayait toujours de voir s'il n'y avait pas des joueurs qui n'étaient pas associés. Je me souviens qu'on avait l'obligation, entre autres, d'associer la direction régionale du ministère. Donc, elle est venue s'asseoir à notre table. On avait aussi les représentants du marché du travail, un représentant de la CPMT et un représentant des CLE, et aussi un représentant du CRD.

Les multiples changements survenus à la composition de la table ont un effet sur la dynamique mais aussi sur les rapports de force existants (ou pas) entre les membres ou entre la table et le ministère de l'Éducation, selon Vangen et Huxham (dans Keast, Mandell et Agranoff, 2014). « J'ai pu constater sans surprise qu'il y avait une volonté de travailler ensemble et un bon climat. On ne sent pas que les deux commissions scolaires ou les universités, on ne les sent pas en concurrence à cette table-là. » L'anecdote suivante est révélatrice des relations entretenues avec le ministère de l'Éducation :

> La résistance s'est faite au moment où il y avait des partages à faire. Par exemple, les commissions scolaires des Samares et des Affluents, avaient toutes

> deux logé une demande auprès du ministère de l'Éducation pour avoir le programme en électricité. Il y avait deux cartes en électricité, donc le ministère dit : on jumelle les deux et vous déciderez où vous voulez les implanter. Donc, les gens ont travaillé ensemble. Le ministère nous donnait un échéancier serré, soit un mois. Donc, les responsables respectifs en formation professionnelle se rencontrent. [...] la chicane prend mais pas à peu près. [...] Donc, les gens se réunissent à nouveau la semaine suivante avec l'obligation de bâtir un argumentaire : d'où viennent les élèves? Qui est le mieux équipé? A-t-on le matériel? Malgré le financement d'1 million $ du MELS, ce serait préférable de mettre ça sur du matériel plutôt que de la brique et du béton. Donc, les responsables de la formation professionnelle font une réflexion, sans les enseignants c'est-à-dire les coordonnateurs, les directeurs de Centres, les responsables du service aux entreprises, etc. [...] à la fin de la journée, tout le monde était convaincu que le meilleur endroit pour placer ce programme c'était à Terrebonne dans le Centre de formation professionnelle. [...] Bien là, le ministère de l'Éducation ne s'attendait pas à cette réponse. Parce que le ministère de l'Éducation a un autre agenda. Il a un agenda régional; faut faire plaisir à l'un et à l'autre. Ils ont mis des bâtons dans les roues [...] même si on s'était concerté et qu'on s'était entendu. [...] Ça, c'est un exemple.[54]

Une organisation se doit de prendre les moyens pour maintenir un climat de confiance entre participants. Dans le cas d'Éducation Lanaudière, outre la rencontre « Nous, Lanaudière » dont nous avons parlé précédemment, les personnes interrogées déclarent que la table interordres est devenue le lieu de rencontres privilégié.

> Et la table Éducation Lanaudière est l'une de ces dernières instances-là où on peut se regrouper avec les organismes péri et paragouvernementaux pour discuter des problèmes de la région en éducation notamment, sur la persévérance scolaire et tout ça. Et trouver des moyens d'abord de financer et de trouver les acteurs qui vont intervenir à tous les niveaux dans les politiques qu'on va présenter et aussi présenter face au gouvernement et face aux autres régions. Un visage plus uni et une façon de faire valoir notre point de vue qui est plus forte qu'individuelle.
>
> Et comme la table marchait, donc il y avait du plaisir. Ce n'était pas une corvée d'avoir la rencontre ni d'étirer les réunions sur une journée entière. [...] Parfois, on commençait à 8 h le matin, un vendredi – nos rencontres étaient toujours le vendredi – et on finissait parfois à 17 h. On avait du plaisir aussi à travailler ensemble.

---

[54] Le libellé de l'anecdote a été modifié afin de préserver l'anonymat du répondant.

En conclusion pour ce thème :

- ✓ Les attentes liées au développement de la formation professionnelle et technique au début ont migré vers un projet de desserte universitaire.
- ✓ Les dispositifs de gestion du risque permettent de désamorcer des conflits.
- ✓ La structure organisationnelle évolutive en fonction des besoins.
- ✓ Le rapport de forces avec le ministère de l'Éducation se maintient.
- ✓ La volonté régionale de poursuivre les activités de la table est fortement appuyée par l'ensemble des acteurs.
- ✓ La présence d'un climat de confiance.

4.7.3 La diversité et ses éléments constitutifs

Le nombre de membres de l'instance ainsi que leur provenance amènent une diversité dans les façons de faire qui peut, à l'occasion, provoquer des conflits. *L'accommodement de la gouvernance* de l'instance sert à aplanir les différences

> Emploi-Québec Lanaudière joue un rôle fondamental parce que dans tout le contexte d'adéquation formation-emploi il vient nous aider à justifier nos demandes d'autorisations de programmes, la carte de l'enseignement. D'ailleurs, on a intégré depuis quelques années, l'économiste d'Emploi-Québec, qui est incorporé officiellement au comité du plan d'aménagement.

Selon un autre acteur, « Je me suis intégré là-dedans facilement puisque de toute façon j'étais depuis longtemps en rapport avec ces mêmes organisations-là. Donc je n'ai pas vu de choc ou de difficultés d'acclimatation. Je n'ai pas senti que j'entrais dans une nouvelle culture. Je n'ai pas senti ça. »

> De un, c'est bien structuré. Je dirais, un des liens qui est fort et je suis content qu'il le soit, c'est la formation de la main-d'œuvre, mais avec Emploi Québec, y a un arrimage qui nous aide à sauver du temps qui est incroyable. Puis leur apport à la table… le danger c'est de tout le temps être du monde d'éducation ensemble. Puis un moment donné, on peut se faire des « à croire ». Quand y a du monde de l'extérieur, moi, la table, sa force c'est d'avoir été cherché quelqu'un du CISSS, puis qui est réellement intéressé. On n'a pas eu besoin de tirer le bras, ils étaient contents de l'invitation.

Les règles de fonctionnement assurent une présence prépondérante aux représentants éducatifs tout en cherchant une équité lors des prises de décision.

> Le Règlement dit que pour une commission scolaire, il y a quatre représentants, le collège a quatre représentants, tout ce monde-là a droit de vote. Les gens disaient que se passe-t-il s'il y a des absents? Eh bien, les absents ont tort. S'il y a un sujet important et que la commission scolaire n'a que deux membres présents, bien, elle n'aura que deux votes. *Just to bad*, vous n'avez qu'à être présents. Maintenant, tous les participants ont droit de vote.
>
> Quand les autres partenaires sont arrivés, on a eu le même respect, la même ouverture d'esprit mais on a exigé de ces personnes d'avoir le même respect et la même ouverture d'esprit. Oui, on est prêt à vous écouter si vous arrivez avec une nouvelle vision et que vous pensez qu'on devrait changer des choses, mais avant vous devez comprendre pourquoi nous faisons les choses comme ça. Donc, à chaque fois qu'on a intégré quelqu'un, ça s'est fait avec beaucoup de bonne volonté de part et d'autre.

Les personnes et les organisations représentées au sein des tables font preuve d'*autonomie*. D'abord, parce que les personnes sont généralement des cadres intermédiaires ou supérieurs et ensuite, parce que leur organisation a une certaine indépendance face aux pouvoirs publics tout en lui étant redevables. Ces deux niveaux d'autonomie obligent à une reddition de comptes au sein de leur organisation et auprès du ministère de l'Éducation.

> Quand le cégep est arrivé dans le décor, lui, il ne comprenait pas pourquoi, comme table, on devait passer par la directrice régionale (du MELS). Ça a fait des flammèches. Ça n'a pas créé de problèmes de relations, mais plutôt créé des opportunités et demander à présenter des dossiers plus étoffés. Moi, j'ai vu cela comme un plus. En plus, à ce moment-là, le ministère s'est mis à vouloir donner des mandats à la table interordres. Un instant, nous avions tous des agendas chargés.

La dernière composante du thème de la *diversité* a trait à la *complexité* de l'instance, c'est-à-dire le nombre d'acteurs présents et leurs liens avec l'extérieur. « Oui, quand je suis arrivé à la table, la CRE avait déjà retenue comme 2e orientation du développement régional de Lanaudière, un axe en éducation comme étant prioritaire. »

> Mais comme les instances de consultation sont disparues, on fait un lien avec le Conseil des partenaires du marché du travail. [...] Emploi-Québec qui anime le Conseil des partenaires du marché du travail est aussi à la table Éducation et quand on fait des études pour connaitre le potentiel d'un programme qu'on veut offrir, on le fait en partenariat avec Emploi-Québec. Ça fait qu'on est vraiment associé avec le milieu régional pour identifier les besoins.

> Ceux qui représentent (les entreprises) autour de la table, c'est plus Lanaudière économique. Les CLD qui ont mis ça en place, les SADC, CLD et tous les organismes de développement économique. C'est un représentant. Fait que c'est quelqu'un qui va nous donner un pouls des entreprises et qui va aussi beaucoup aller de l'autre côté aller parler dans les entreprises et dire : regardez la table est en train de travailler là-dessus.

Dans l'ensemble, nous dirions que :

- ✓ La diversité des acteurs s'est façonnée selon les besoins de l'instance.
- ✓ L'autonomie des membres institutionnels face au ministère de l'Éducation crée des tensions.
- ✓ L'autonomie des membres permet d'agrandir le réseau régional de l'instance.

4.7.4 Le leadership et son élément constitutif

Ce quatrième thème de la théorie de l'avantage collaboratif fait référence à la manière dont le leadership de ou dans l'instance se manifeste. Pour Éducation Lanaudière, c'est la volonté de compléter le travail en cours malgré le retrait financier du gouvernement qui témoigne de ce leadership, selon les participants à l'étude.

> La question a été posée l'an passé (sur le maintien des activités de la table). Elle a été posée à la table interordres avec tout le monde. On a perdu le fonds transitoire; pour la formation technique, le budget est maintenant centralisé directement dans les collèges, est-ce qu'on a encore une raison d'être? Et ça a été unanime chez les gens. Quand je dis unanime, pas juste les gens des commissions scolaires. [...] Tout le monde est là, on peut se parler, on peut s'entendre, on peut se concerter. Et un membre dit : « Je souhaite juste une chose, c'est que la table soit maintenue. » Et ce fut le message d'à peu près tout le monde en disant : oui, c'est vrai. On est content de notre concertation. Il n'y a pas de chicanes dans le milieu, on s'entend bien. Quand il y a des différends, on s'en parle à la table, on les règle et tout le monde était content de cela. Et là, de façon unanime, ils ont voté oui.
>
> On n'est pas en train d'arbitrer des choses. On est plus avec le regard porté sur qu'est-ce qu'on peut faire pour aider la région. Je pense que c'est la clé du succès. Parce qu'à chaque fois qu'on a une discussion un peu corsée, on se rallie tout de suite. [...] Je m'aperçois que c'est plus organisationnel que lié à des leaders. Donc, dans ce sens-là, ça ne m'inquiète pas. À chaque fois, les gens se rappellent l'historique et la culture qu'il y avait entre les commissions scolaires et le cégep, et on réussit toujours à s'entendre même si les acteurs changent.

> Je pense qu'elle peut survivre (la table). Elle a démontré qu'elle est en mesure de survivre parce qu'il y a différentes personnes qui sont passées là. Par contre, dans ce que j'ai observé jusqu'à maintenant, je n'ai pas vu toute la période, mais c'est que ça prend quand même un leadership. [...] Un, l'institution, deux, la personne qui la personnifie je crois que ça fait une différence.

Il ressort de la perception du leadership par les personnes interrogées que :

- ✓ Tous les membres affirment tenir à l'existence de l'instance.
- ✓ Ils en assument collectivement le leadership.
- ✓ Il semble s'agir du *spirit of collaboration* dont parlent Vangen et Huxham (2003, 2014).

4.8 L'analyse des résultats : troisième palier de traitement selon les « trois I »

Le cadre cognitif et normatif des trois « I », *Idées, Intérêts* et *Institutions* est présenté dans les sous-sections suivantes pour la table Éducation Lanaudière.

4.8.1 Idées

Les *idées* englobent les croyances et les valeurs partagées, ainsi que les connaissances que les acteurs ont du problème et la manière dont ils l'appréhendent.

La représentation d'Éducation Lanaudière s'ancre dans une vision régionale où la rétention des jeunes sert de prémisse au développement économique et social de la région. « De plus, la table Éducation Lanaudière a eu cette capacité d'asseoir des gens qui venaient du Nord et du Sud. Pour nous, c'était important. »

> Quand on regarde l'explosion démographique qu'il y a ici dans Lanaudière, dans vingt ans, on aura encore 30 % de plus de population. Et actuellement, juste actuellement, on a un déficit migratoire au niveau des jeunes de 15 à 24 ans. Ces jeunes-là quittent la région pour aller étudier ailleurs parce qu'on n'est pas capable d'offrir des programmes techniques, des programmes pré-universitaires suffisants et de plus, on n'a pas d'universités sur le territoire. Donc, le fait de se regrouper au niveau des commissions scolaires et du cégep, c'est pour dire : qu'est-ce qu'on peut offrir à nos jeunes pour qu'ils restent dans la région parce que la persévérance, une des clés de la persévérance, c'est d'offrir des formations à proximité des jeunes. Si déjà ils ont un peu de

> difficulté à l'école et qu'il faut qu'ils s'exilent pour aller étudier, ce n'est pas sûr que ça va leur tenter. C'est dans cette dynamique-là qu'on se situait.
>
> Dans le fond, la formation professionnelle quand on a fait notre plan d'aménagement, c'était pour répondre aux besoins du milieu. On est parti d'Emploi-Québec. On a demandé de nous donner un portrait de l'emploi dans différents domaines professionnels dans la région de Lanaudière pour répondre aux besoins des entreprises. Emploi-Québec nous fait une mise à jour là-dessus et nous on regarde ce qu'on offre déjà comme services et il y a certaines formations qu'on a abandonnées. Elles n'étaient plus adaptées aux nouvelles réalités du marché du travail, elles n'étaient pas adaptées dans le font au besoin de la clientèle. Il y a des formations qui ne lèvent pas encore pourquoi? Parce que le monde du travail ne donne pas des conditions de travail intéressantes à ces jeunes-là. Le jeune sort, diplômé. Il s'en va en entreprise, il a un petit salaire, de mauvaises conditions d'emploi, ce qui fait qu'il ne reste pas là. On aura beau en former, former, former, ça ne donne rien. Donc, cela aussi ce sont des informations qu'on véhicule au niveau des entreprises.

Les répondants manifestent le désir de développer des projets à portée régionale.

> Le fonds transitoire, on n'avait pas une grosse somme, on avait 186 000 $ annuellement. [...] Ici, on disait, c'est un montant régional pour un développement régional et quand une personne présentera un projet, même si cela se fait dans son institution, il doit y avoir une incidence régionale. Il faut qu'il y ait un côté développement régional au projet. Ce qui fait que certaines années, presque la totalité du budget a pu aller au cégep, une autre année, ce fut plus réparti et une autre année, ce fut la Commission scolaire des Samares. Vraiment, nous sommes centrés sur des besoins régionaux.

La vision d'un continuum de formation pour favoriser le développement régional est en voie de se matérialiser avec le projet du Centre régional universitaire lanaudois (CRUL).

> Ça nous a permis, entre autres, de développer le Centre régional universitaire de Lanaudière, comme table Éducation, qui est un super beau projet. Heureusement, à ce moment, la CRE était là et en finançait une bonne partie des travaux. Maintenant qu'on est dans l'opérationnalisation de ce projet-là, c'est la somme de petits montants, mais importants quand même, 10 à 15 000 $, et la table est capable de supporter le projet jusqu'à son aboutissement. C'est précieux.

En conclusion, les constats suivants s'imposent :

- ✓ Deux idées animent les membres : 1. Le développement des programmes FPT et la mise en place d'un centre universitaire va contribuer à la rétention des jeunes et 2. La rétention des jeunes assure le développement socio-économique de Lanaudière.

4.8.2 Intérêts

Rappelons que les *Intérêts* peuvent être personnels ou organisationnels. Il s'agit de voir notamment quelles sont les forces respectives des différents acteurs ainsi que leur capacité de mobilisation et d'action.

Nous avons vu dans la thématique *diversité* du deuxième palier de traitement que la table Éducation Lanaudière favorise la présence de nombreux acteurs organisationnels. Emploi-Québec, la CRE ou les organismes socio-économiques sont perçus comme des atouts par les membres institutionnels. Selon les personnes interrogées, la présence des présidences de commissions scolaires est rapidement bien accueillie, puisque leur rôle politique assure un équilibre avec les directeurs généraux de ces mêmes organisations, tel que l'explique la rubrique *gouvernance* du premier palier de traitement.

La présence de tous ces représentants au sein de l'instance concourt à la réalisation de nombreux projets.

> Au même moment commençait à s'installer la réflexion sur cette présence universitaire là, pilotée par la table Éducation. Effectivement sans la table Éducation, le projet au niveau de Lanaudière aurait pu difficilement atterrir, parce que c'est la table Éducation qui à l'époque a interpellé la CRE, la feu CRE pour les financements. Ça permettait aux universités qui étaient déjà à la table à ce moment-là d'être partie prenante.
>
> L'exemple, c'est le dépôt qu'on a fait, et je dis deux commissions scolaires, mais on a une commission scolaire anglophone aussi. On l'a fait à trois. On fait la demande à trois d'avoir un centre intégré (en santé) qui va desservir la commission scolaire, parce que le bassin de main-d'œuvre il est un peu partout au Québec. On se disait on ne se tirera pas dans le pied, au contraire en se mettant ensemble on va mettre nos énergies. Fait que ça amène ça, un effet de levier.

Malgré cela, certaines personnes interrogées spécifient qu'ils auraient pu aller plus loin encore. « Un des problèmes qu'on a eus [...], il y avait un objectif qui était « permettre à nos éducateurs de se rapprocher ». Ça, ça n'a pas été fait. Pas à mon goût. Il y en a eu un petit peu, mais pas assez. [...] Ça ne s'est pas rendu à la base. Ça ne s'est pas rendu dans les écoles, aux enseignants. » Un autre souligne, « Je suis content de l'avoir [la table], car ça n'a pas toujours donné le résultat escompté. On aurait souhaité plus, mais je regarde comment cette chimie de la table a fait des petits. »

Et malgré les efforts déployés par l'instance pour réaliser son mandat, le ministère de l'Éducation refuse la réalisation de certains projets jugés structurants pour la région, aux dires des participants.

> Je parlais du Centre d'excellence en santé, un super beau projet. [...] On a présenté ce projet-là et tout le monde faisait des économies. [...] Un projet qui potentiellement aurait coûté 30 millions $, coûtait 22 millions $. C'était intéressant. On travaillait là-dessus. On l'a présenté au sous-ministre qui l'a présenté au ministre, très favorable au projet. Elle avait regroupé les sous-ministres et là nous, on a fait une demande conjointe de financement – investissement au ministère de l'Enseignement supérieur et au ministère de l'Éducation. C'était un projet qui était tellement en dehors du cadre, qu'ils (les fonctionnaires) ne comprenaient pas. Alors, la chose qu'on a su par la suite, c'est que tout le financement a été donné à une CS. [...] C'était très décevant parce que c'était un projet extrêmement original et porteur pour le développement des commissions scolaires et du cégep.

Concernant un autre projet, un participant affirme :

> Il y a un autre élément où des fois quand t'as des éléments de déception ce ne sont pas pour des raisons qui appartiennent aux institutions en question. Notamment quand il y a des demandes pour une carte d'enseignement ou un programme, quand ça bloque généralement ça va bloquer à des instances ministérielles. Ça, ce n'est pas la faute de un ou l'autre.

Et un autre participant de renchérir,

> Parce que le ministère de l'Éducation a un autre agenda. Il a un agenda régional; faut faire plaisir à l'un et à l'autre. [...] Ils nous ont mis des bâtons dans les roues jusqu'à ce qu'on rencontre le sous-ministre pour lui dire qu'on s'était concerté et qu'on s'était entendu. Je crois qu'il aurait mieux aimé qu'on

> ne s'entende pas, donc il aurait imposé la décision qu'il avait déjà prise. Nous lui avons dit de parler à la personne qui nous faisait des problèmes dans l'implantation. Ça, c'est un exemple.[55]

En conclusion, les membres interrogés font valoir que :

- ✓ Les intérêts de la table rencontrent d'abord leur mandat de développement régional.
- ✓ La présence de nombreux acteurs constitue une valeur ajoutée pour la défense des projets.
- ✓ Les acteurs déplorent l'imposition des décisions ministérielles à l'encontre du consensus régional.

4.8.3 Institutions

Les règles, les procédures, l'histoire de l'instance et ses réseaux font notamment partie du troisième « I ». Nous avons vu que la table Éducation Lanaudière a été créée à l'initiative du milieu et a su adapter sa structure organisationnelle en fonction de l'évolution de ses besoins.

> Quand la table d'éducation s'est créée, il y avait l'université, c'était l'UQTR. Ça s'est élargi par la suite au fur et à mesure qu'on identifiait d'autres missions pour cette table et le ministère, en 2005, a officialisé la création des tables et a donné une structure élargie. C'est là que ce sont ajoutées l'Université de Montréal, l'UQAM et ces gens-là sont encore très présents.

Cependant, la survie de l'instance ne semble pas être menacée par l'abolition de la direction régionale du ministère de l'Éducation, de la CRE et du fonds transitoire.

> Donc, le ministère n'est plus à notre table, le plan d'aménagement, il reste un an avant de le renouveler, c'est 2013-2017. Tous les budgets de la formation technique qui faisaient l'objet de concertation ont été rapatriés dans les collèges l'année passée. Il nous reste le budget de la formation professionnelle, disons autour de 500 000 $. Donc, là on se dit est-ce nécessaire de poursuivre autant de réunions pour un budget d'un demi-million $ et le gros projet qu'on avait depuis 5 ans, c'est le Centre régional universitaire (CRUL), qu'on met en place. Une fois mis en place cette année, on s'en occupe plus l'an prochain. Ce n'est plus de la responsabilité de la table.

---

[55] La citation a été modifiée afin de préserver l'anonymat de la personne.

> D'abord, ça a été le vœu des organismes qui étaient à la table de continuer, principalement des commissions scolaires et des cégeps. C'est sûr que si nous on avait lâché, les instances régionales qui nous accompagnent n'auraient pas insisté là-dessus. Mais, comme nous on avait décidé que ça valait le coût, on a décidé de continuer.

Cette volonté de poursuivre les activités de la table s'accompagne d'une satisfaction à l'égard du fonctionnement de la structure. « J'ai senti une très grande rigueur en matière de documentation, c'est peut-être dû aux personnes qui sont en place, dont le secrétaire exécutif. C'est l'élément qui m'a le plus frappé, la façon de documenter les rencontres. »

En résumé, il ressort des *institutions* :

- ✓ La volonté d'avoir des membres de diverses provenances.
- ✓ La structure organisationnelle adaptée aux besoins.
- ✓ La satisfaction des membres quant à l'efficacité de l'instance.
- ✓ La volonté de poursuivre les activités.

Nous dirions brièvement, du tableau synthèse, que les membres sont expérimentés dans ce type d'instances et possèdent une connaissance suffisante du mandat de la table avant de l'y joindre. Il existe un climat de confiance et une ouverture à la diversité des acteurs. La structure organisationnelle est évolutive et le leadership semble être assumé collectivement. Les acteurs partagent l'idée que l'éducation est au cœur du développement socio-économique de leur région et n'hésitent pas à dénoncer l'attitude contre-productive du ministère de l'Éducation dans certains dossiers.

Tableau 4.2 Grille des résultats de la table Éducation Lanaudière selon les paliers de traitement

Rubriques du guide d'entretien			
Questions générales	**Management**	**Conditions**	**Gouvernance**
• Détenteurs de postes de haute direction. • Expérimentés dans les instances intersectorielles et inter-organisationnelles. • Bonne connaissance de la table avant d'y siéger.	• Structure organisationnelle évolutive. • Rapprochement effectif pour les deux premiers chantiers. • Direction régionale du MELS peu active et bureaucratisée. • Insatisfaction face à la bureaucratie gouvernementale.	• Instance initiée par le milieu éducatif. • Rétroaction au sein de leur organisation respective. • Forte appartenance régionale. • Enjeu : développement des programmes FPT. • Forces utiles : transparence, écoute et au respect.	• Volonté de diversifier les membres. • Résistance du cégep face à la participation de la direction régionale du MELS. • Reconnaissance de l'apport de tous les membres à la table. • Perceptions de l'intensité des relations : entre mise en commun et collaboration. • Importance de la table pour le développement régional. • Volonté de poursuivre les activités de la table.

Théorie de l'avantage collaboratif			
Buts	**Confiance**	**Diversité**	**Leadership**
• Initiative des acteurs éducatifs régionaux. • Buts régionaux. • Buts définis par les acteurs mêmes. • Pertinence de la table pour développement programmes FPT. • Engagement financier des membres institutionnels et soutien administratif adéquat. • Vision commune.	• Projets communs et rassembleurs. • Présence de dispositifs de gestion des risques. • Structure organisationnelle évolutive en fonction des besoins. • Établissement d'un rapport de forces avec le MELS. • Volonté exprimée de poursuivre les travaux de l'instance. • Climat de confiance.	• Intégration des acteurs comme parties prenantes. • Autonomie des membres crée tensions avec le ministère de l'Éducation. • Autonomie des membres sert à élargir le réseau de la table.	• Leadership collectif.

Les « trois I »		
Idées	**Intérêts**	**Institutions**
• Deux idées : Le développement des programmes FPT et le continuum universitaire servent à la rétention des jeunes et la rétention des jeunes assure le développement socio-économique régional.	• Intérêts régionaux jugés prépondérants. • Nombre d'acteurs a une valeur ajoutée. • Intérêts du MELS s'opposent au consensus de l'instance.	• Volonté d'avoir des membres de diverses provenances. • Structure organisationnelle adaptée aux besoins. • Satisfaction quant à l'efficacité de l'instance. • Volonté de poursuivre les activités.

4.9 L'Outaouais : Étude de cas 3

La région de l'Outaouais, frontalière de l'Ontario, voisine de l'Abitibi-Témiscamingue au nord-ouest et des Laurentides à l'est, compte 67 municipalités et six territoires non organisés, répartis dans quatre MRC[56], en plus de la ville de Gatineau. Selon Portail Québec, http://www.gouv.qc.ca/FR/LeQuebec/Pages/Outaouais.aspx, page consultée le 7 juin 2017, « à l'extérieur des MRC se trouvent deux réserves indiennes, Kitigan Zibi et Lac-Rapide. »

Le territoire de la région 07, composé à 80 % de forêt, couvre une superficie de 33 456 km^2[57]. En forte croissance démographique depuis les cinq dernières années, la région outaouaise représentait 4,7 % de la population québécoise en 2015 http://www.emploiquebec.gouv.qc.ca/regions/outaouais/loutaouais-et-ses-territoires/ page consultée le 7 juin 2017.

La population de l'Outaouais est plus jeune que celle de l'ensemble du Québec. La part des moins de 20 ans (22,1 %) y est un peu plus élevée que la moyenne québécoise (Institut de la statistique du Québec, 2016, p.128). En 2015, 30,9 % de sa population détenait un diplôme ou un grade universitaire, 22,1 % possédait un diplôme d'études collégiales et 14,3 % un diplôme ou un certificat d'une école de métier. http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/profils/comp_interreg/tableaux/niveau_scolarite.htm page consultée le 7 juin 2017.

L'Outaouais compte une université – Université du Québec en Outaouais (UQO) – un cégep public francophone ayant trois campus, et un cégep public anglophone. Un collège privé francophone complète l'offre de formation en enseignement supérieur. Pour

---

[56] MRC de Papineau, MRC des Collines-de-l'Outaouais, MRC de La Vallée-de-la-Gatineau et MRC de Pontiac.

[57] http://www.mddelcc.gouv.qc.ca/regions/region_07/portrait.htm, page consultée le 7 juin 2017.

l'enseignement secondaire, on y retrouve quatre commissions scolaires francophones[58] et une commission scolaire anglophone[59].

4.9.1 La Table Éducation Outaouais, étude de cas 3

> La Table Éducation Outaouais existe depuis plusieurs années, mais sous sa forme actuelle, a été reconnue dans l'entente cadre gouvernement-région signée en 2000. Elle est l'interlocuteur privilégié de la région et du gouvernement en matière d'éducation et aussi en ce qui a trait aux liens formation-–emploi. Elle a créé sa corporation qui a reçu ses lettres patentes en mars 2001. http://www.tableeducationoutaouais.com/historique/, page lue le 8 mai 2015

À l'origine, sa mission était :

> d'améliorer la persévérance scolaire, de créer un meilleur arrimage entre la formation et les besoins locaux du marché du travail et de valoriser la formation professionnelle et la formation technique. Elle a un rôle de vigie en matière de développement régional de l'éducation. La Table Éducation Outaouais veut que l'éducation devienne « **une norme sociale** » en Outaouais**.** http://www.tableeducationoutaouais.com/historique/, page lue le 8 mai 2015

Née de l'initiative conjointe du milieu éducatif et de la direction régionale du MELS en 1999, la Table Éducation Outaouais (TEO) est la première du genre au Québec. Son parcours se décline en trois phases : d'abord, de 1999 à 2006, les commissions scolaires, le cégep francophone, la direction régionale du ministère de l'Éducation, l'Université du Québec à Hull (aujourd'hui appelée Université du Québec en Outaouais) et Emploi-Québec s'associent dans le but de réduire le décrochage scolaire et d'assurer la rétention des étudiants désireux de poursuivre des études supérieures sur le territoire québécois. C'est la phase de création, et son incorporation survient en 2001. De 2006 à 2016, la phase de reconnaissance ministérielle en table interordres permet la réalisation du Plan de rapprochement de la formation professionnelle et technique ainsi que la mise en place de divers comités : le comité d'amélioration de la persévérance scolaire (CAPS), le comité

---

[58] Commission scolaire des Hauts-Bois-de-l'Outaouais, Commission scolaire des Draveurs, Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais et commission scolaire au Cœur-des-Vallées.
[59] Commission scolaire Western Quebec.

Alliance pour la cause de l'enseignement supérieur (ACESO) et le comité de valorisation de la profession enseignante. La troisième phase débute en 2016, année où l'actuelle table interordres devient une instance régionale de concertation (IRC)[60]. Pour ce faire, le ministère de l'Éducation lui accorde un soutien financier de plus de 800 000 $ http://tableeducationoutaouais.org/donnees-et-publications/infolettre/, page lue le 7 juin 2017. Elle a pour mission de « mobiliser et rassembler les acteurs stratégiques dans le but d'agir ensemble pour favoriser la réussite éducative des jeunes et des adultes de l'Outaouais. » http://tableeducationoutaouais.org/organisme/mission-vision-et-roles/ page lue le 7 juin 2017. Ce changement de vocation affecte non seulement la structure organisationnelle, mais la place et le rôle des établissements d'enseignement supérieur comme nous le verrons à la section suivante.

4.9.2 La composition, la structure et le fonctionnement

Au moment de notre collecte de données, la Table Éducation Outaouais regroupait quatre composantes : politique, administratif, corporatif et les comités de la TEO (TEO, Document de la régie interne, 2014). [61] La composante politique réunit les présidences des commissions scolaires francophones et anglophone, les présidences des conseils d'administration des cégeps publics et de l'université, et les présidences des organismes membres (Bulletin de la TEO, 2011). La composante administrative compte 22 membres soit les directions générales de ces organisations, le recteur et vice-recteur de l'UQO, les directions des études des cégeps, la direction du Conservatoire de musique, la direction

---

[60] Une instance régionale de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative est un ensemble de partenaires régionaux, intersectoriels et interordres, qui souhaitent œuvrer de façon concertée à la persévérance scolaire des jeunes de leur territoire. Bien que la composition des partenaires ainsi que les plans d'action diffèrent selon les régions, les 17 IRC du Québec poursuivent un même objectif : contribuer à la persévérance scolaire et à la réussite éducative des jeunes par la mobilisation des acteurs ainsi que par le développement d'initiatives concertées favorisant la mise en place de facteurs de protection autour des jeunes et de leur famille. Ainsi, les IRC participent activement, en complicité avec des partenaires, à accroître les taux de diplomation et de qualification des jeunes de leur territoire. http://www.magazine-savoir.ca/2016/07/06/linstance-regionale-de-concertation-perseverance-scolaire-acteur-engage-vos-collectivites-lamelioration-de-diplomation-jeunes/ page lue le 8 juin 2017.

[61] Annexe I : Organigramme TEO 2015-2016.

régionale du MELS et des représentants d'Emploi-Québec, de l'Agence de la Santé et des Services sociaux, du ministère de l'Immigration, de la CREO, du ministère des Communautés culturelles et de la Table Jeunesse Outaouais. Une particularité concerne son comité, l'ACESO. En effet, ce comité accueille les cinq députés provinciaux de la région.

La TEO a quatre comités thématiques permanents, le comité de valorisation de la formation professionnelle et formation technique (2006), le CAPS (2008), l'Alliance pour la cause de l'enseignement supérieur (ACESO), mis en place en 2010, et le comité pour la valorisation de la profession enseignante (2011). Le CAPS s'occupe principalement de la persévérance scolaire et de la réussite éducative. Le comité de valorisation de la profession enseignante est peu actif et doit, comme son nom l'indique, travailler de concert avec le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires et l'UQO, à attirer les jeunes vers la profession enseignante et favoriser leur embauche en Outaouais. Le comité de la formation professionnelle et technique est responsable de l'élaboration et de la mise en œuvre du Plan de rapprochement de la FPT, et l'ACESO a pour but de contrer l'exode de milliers d'étudiants vers les établissements d'enseignement supérieur ontariens par l'enrichissement de l'offre de formation au Québec (ACESO, juin 2011). Les comités permanents sont autonomes et décisionnels dans leur champ de compétence. Pour assurer leur coordination et faire le suivi des décisions, la TEO embauche un secrétaire général dès son incorporation en 2001. Mais déjà en 1999, le ministère des Régions de l'époque fait un prêt de services à la table afin que son directeur général assume cette fonction.

À ces comités permanents s'ajoutent un comité exécutif, un comité de direction interordres de l'éducation (CDIE) et la corporation TEO Inc. Le CDIE se réunit aux deux mois et comprend les directions générales de la composante administrative, auxquelles s'ajoutent du personnel de direction de leurs organisations. Le comité de la corporation TEO est présidé par le président de la TEO et s'occupe des questions relatives au bon fonctionnement de l'organisation à but non lucratif (OBNL). Enfin, le comité exécutif est composé des présidents de la TEO et des comités permanents ainsi que de la direction régionale du MELS.

Le conseil d'administration de l'instance régionale de concertation compte actuellement 20 membres administrateurs. Sa composition interordres et intersectorielle se décline de la manière suivante : neuf représentants administratifs scolaires, quatre représentants politiques scolaires, deux représentants politiques municipaux, trois représentants des ministères et deux représentants socio-économiques http://tableeducationoutaouais.org/organisme/membres-et-conseil-dadministration/ page lue le 7 juin 2017. Les organismes éducatifs y sont représentés à 65 %, comparativement à 52 % au moment de la collecte des données.

Trois des quatre comités antérieurs de la Table Éducation Outaouais sont remplacés par des chantiers définis en tranches d'âge, 0-5 ans, 6-15 ans et 16 ans et plus. Fait notable, le comité ACESO se dissocie de l'IRC et devient une organisation autonome. En somme, c'est le CAPS, un des comités de la TEO qui devient l'IRC en persévérance et réussite scolaires en modifiant sa composition, son mandat et ses règles de fonctionnement.

4.9.3 Le financement

À l'instar des tables présentées précédemment, le gouvernement du Québec finance la TEO, à partir de 2006, par le biais d'un fonds transitoire. À titre d'exemple, en 2011-2012, le montant du fonds transitoire s'élevait à 185 000 $. À ce montant, s'ajoutaient des fonds provenant des membres (incluant les divers partenaires gouvernementaux), à hauteur de près de 500 000 $. En ajoutant les surplus des années antérieures, le budget 2012 se chiffrait à 816 000 $ (TEO, Analyse des revenus, selon les programmes, 2012). Lors de l'annonce du retrait du financement gouvernemental en 2015, la FLAC verse 75 000 $[62] afin de soutenir la table pendant qu'elle opère sa transition vers la création d'une instance régionale de concertation. Le soutien financier de la FLAC aux projets liés à la réussite n'est pas nouveau. Il pouvait même aller jusqu'à plusieurs dizaines de milliers de dollars annuellement.

[62] Témoignage d'un directeur général de commission scolaire. La FLAC contribue au financement des IRC.

4.9.4 Les réalisations

La Table Éducation Outaouais réalise plusieurs activités. Parmi celles-ci, notons l'organisation d'un Salon de la formation professionnelle et technique dès 2010, mettant en valeur l'ensemble des programmes de la FPT offerts sur le territoire de l'Outaouais. Ouvert au grand public, il est conçu comme une activité parascolaire obligatoire pour les élèves de la 3e à la 5e secondaire des écoles de l'Outaouais. Pour sa part, le comité ACESO réussit à obtenir un statut « particulier » en enseignement supérieur auprès du gouvernement du Québec. Ce statut, dont les retombées restent à définir, a pour objectif d'accroître le nombre de programmes en enseignement supérieur dans la région de l'Outaouais afin de contrer l'exode scolaire des jeunes vers l'Ontario.

De son côté, le comité pour l'amélioration de la persévérance scolaire a mis en place le Défi de la persévérance scolaire, une course de 5 km pour les jeunes et les citoyens, l'organisation des Journées de la persévérance scolaire ainsi qu'une Boite à outils pour les parents.

4.9.5 Les notes liminaires

Lors des rencontres, l'accueil a été ouvert et sympathique. Nous avons eu accès à de nombreux dossiers de l'instance. Chaque participant était enthousiaste à l'idée de recommander un de ses collègues pour participer à l'étude, et certains ont lancé une invitation personnelle. Dans deux cas, la personne rencontrée avait invité un collègue à participer à l'entrevue. Dans un cas, j'ai pris rendez-vous avec la personne invitée pour l'interroger plus tard. Dans le second cas, j'ai accepté que la personne soit observatrice sans droit de parole.

La principale difficulté rencontrée au moment de la collecte de données concerne le fait que les participants étaient engagés dans un processus de transition vers la mise en place d'une IRC. Ainsi, à maintes occasions pendant les entrevues, j'ai dû rappeler aux personnes interrogées de témoigner de la table interordres telle qu'elle était et avait été, car plusieurs s'attardaient davantage à décrire le projet futur. Malgré cela, cette comparaison entre le

présent et l'avenir a permis de récolter des informations pertinentes sur la perception des participants sur la gouvernance d'une telle instance.

4.10 L'analyse des résultats selon le premier palier de traitement : les rubriques

Les sections qui suivent présentent l'analyse des huit entrevues selon les quatre blocs de questions du schéma d'entretien, les questions générales, le management, les conditions et la gouvernance.

4.10.1 Les questions générales

Parmi les personnes interrogées, plusieurs ont participé aux travaux de la TEO, à un moment ou l'autre, entre 1999 et 2016. Cinq des huit participants ont assumé ou assument la présidence de l'instance ou de l'un de ses comités. La majorité est membre d'une organisation intersectorielle ou inter-organisationnelle.

Au départ, les membres fondateurs n'ont pas d'idée préconçue du modèle à mettre en place, mais les objectifs poursuivis semblent clairs.

> Ça s'est bâti là, car c'était le premier modèle, elle n'était pas incorporée. Elle s'est incorporée par la suite, vers les années 2000. Mais au départ, c'était un groupe collaboratif, si on peut dire. C'était des gens qui s'assoient ensemble pour faire quelque chose. On n'avait pas un modèle campé, incorporé ou quelque chose comme cela et surtout pas à la grandeur du Québec. C'était la première, en Outaouais.
>
> Oui, oui, c'était à cause du statut particulier de la région avec la frontière avec Ottawa. Nous avions beaucoup de difficultés de rétention des élèves, des finissants de secondaire 5 surtout, qui quittaient du côté ontarien à partir de secondaire 4 pour aller à la Cité collégiale ou au Collège Algonquin pour aller finir leurs études. Ça créait un taux élevé de décrocheurs, ce qui n'était pas vrai. Le taux n'était pas exactement ce que les chiffres disaient. Donc, on se parlait entre nous et on se demandait comment sensibiliser Québec, comment peut-on implanter plus de programmes dans la région. Mais tout le monde parlait chacun dans son coin. On approchait Emploi-Québec pour les sensibiliser à cela, mais chacun parlait de son côté. Un moment donné, on s'est dit on arrête de parler chacun de notre côté et on va former une table de concertation et on va travailler ensemble. Ensemble, on va avoir plus de poids à Québec. C'est là

> qu'on a mis sur pied la Table Éducation Outaouais et ça prit environ un an pour être reconnu par Québec comme une table officielle pour le ministère.

À leur arrivée, certains d'entre eux ne connaissent que très peu ou pas du tout la table.

> Rien. Quand je suis arrivé, ça m'a pris un certain temps à bien saisir, et je parle pour n'importe quel type de table où on arrive. Comme gestionnaire, on prend toujours un petit peu de recul, on analyse, on écoute, mais là, je parle de saisir le fonctionnement de cette structure-là. [...] Je suis arrivé là, je me suis assis et voilà.

Un autre répondant ajoute : « Ce que je savais, c'est que c'était des acteurs qui avaient comme objectifs de travailler ensemble pour réaliser la mission pour laquelle on se rencontrait. [...] Alors, c'est la diversité des partenaires qui m'a surpris, je n'étais pas au courant qu'il y avait tant de joueurs. » D'autres eurent l'occasion de s'y intéresser avant d'y siéger. « Je connais bien la Table Éducation Outaouais depuis le début des années 2000 [...] Pour moi je connais l'historique, j'ai vu passer les grands dossiers, je connais la dynamique autant administrative que politique du réseau scolaire. »

Lieu d'échanges, de rapprochement entre établissements scolaires, voilà la description générale qui en est faite. « La Table Éducation Outaouais était un organisme issu des tentatives de rapprochements entre les commissions scolaires et les collèges de l'Outaouais entre eux, au niveau administratif, pas au niveau politique initialement. » Ou bien, « Ces tables-là étaient des lieux de rassemblement, de travail collectif et de participation collective au modèle économique, social, culturel régional. C'était tout ça. Et la société civile était là, la société civile locale et régionale. »

> C'est un lieu d'échanges, pour moi, c'est un lieu pour obtenir des informations. [...] Ça nous permet de réaliser que les défis appartiennent non seulement à la commission scolaire, mais cela devient un enjeu régional et on peut mettre l'emphase là-dessus pour dire que c'est un problème régional. L'union fait la force. Ça permet de soulever des problématiques qui sont plus représentatives de la réalité régionale.

Les constatations pour la rubrique questions générales sont les suivantes :

- ✓ Les personnes interrogées occupent de postes de direction.

- ✓ La plupart ont l'expérience de ce genre d'instances.
- ✓ Les membres méconnaissaient le mandat de la TEO à leur arrivée au sein de l'instance.
- ✓ La table est décrite comme un organisme d'échanges, de rapprochement et de travail collectif.

4.10.2 Le management

Les questions touchent le mandat de la TEO, les différents chantiers ministériels ainsi que les dispositifs mis en place pour assurer le bon fonctionnement de l'instance.

Les chantiers ministériels sur le rapprochement de la FP et de la FT et le CAPS ont été actifs. Mais la TEO s'est donné deux chantiers spécifiques, soit la cause de l'enseignement supérieur et la valorisation de la profession enseignante. Dans le premier cas, le dossier prend beaucoup d'ampleur selon les périodes et suscite la controverse, notamment lors de l'arrivée des députés. Dans le cas du comité sur la valorisation de la profession enseignante, il y eut peu d'écho.

> C'est la TEO via une grosse équipe qui était en place avec des prêts de services aux commissions scolaires qui travaillaient au Comité d'action en persévérance scolaire et qui était en charge de mettre en œuvre l'entente. Ça c'était notre gros chantier. Notre deuxième chantier, c'était le développement de l'enseignement supérieur avec l'ACESO, qui est l'Alliance pour la cause de l'enseignement supérieur. Ça s'est davantage mené en termes politiques, il n'y a pas nécessairement d'équipe. Il y a un consultant qui travaille là-dessus. [...]. Le troisième chantier, c'est celui de la valorisation de la formation professionnelle (FP), formation technique (FT). Celui-là, on avait historiquement le fonds transitoire qui était un fonds dédié à financer la carte des options de formation professionnelle, le développement des programmes. Il y avait aussi des enveloppes pour mener une sensibilisation, faire la valorisation de la formation professionnelle. Chaque année la stratégie de valorisation était décidée à la table Éducation. Depuis quelques années, le projet phare c'était le salon de la formation professionnelle et formation technique.
>
> L'arrivée de la cause de l'enseignement supérieur a évidemment complexifié la table, parce que là il s'agissait vraiment d'une cause où les membres administratifs de la table administrative, c'est-à-dire les gens qui se rencontrent le plus souvent — c'était un recteur et deux directeurs généraux de cégeps — qui sont des gens qui peuvent, sans crainte de représailles de leur conseil d'administration, se lever debout et [...] agiter le drapeau du changement devant les caméras. Ça, ça devenait un comité qui était politiquement actif et

> médiatiquement actif, alors que les autres sont vraiment des comités administratifs. Les interventions de la table se faisaient beaucoup en discrétion, alors que celles-là étaient vraiment plus politiques. Ce comité fonctionnait de manière très autonome.

En ce qui concerne le rapprochement des services, la région de l'Outaouais a déjà fait des avancées importantes avant la demande gouvernementale du chantier ministériel 2.

> Dans la région, on a fusionné les services de la formation professionnelle et c'est la seule région du Québec qui a fusionné les services de formation professionnelle des cinq commissions scolaires. Alors, ça, c'est déjà un gros pas. [...] Cela veut dire qu'on a un seul service pour les cinq commissions scolaires dans l'esprit de ce que le ministère nous demandait d'être, plus efficient. Ça fait longtemps qu'on a fait cela, ça fait 15 ans. On était précurseur. Quand il (le ministère) a fait ces annonces-là, on n'a pas appris grand-chose. [...] Au niveau du rapprochement avec le milieu de travail, je ne suis pas sûr qu'on a fait de grosses percées là-dedans. Ici, la CPMT n'est pas très présente.

Les mécanismes décisionnels au sein de la table évoluent au fil des ans, sauf pour la présidence « [...] la présidence est aux deux ans et c'est en alternance enseignement supérieur, commission scolaire. C'est toujours assumé par un représentant scolaire. »

> C'est un fonctionnement qui était très ouvert. C'est un fonctionnement où on votait. On a voté très rarement les premières années, c'est intéressant. En même temps, je me dis peut-être qu'on ne votait pas les premières années parce qu'on ne prenait pas vraiment de décisions. Tout était conçu, travaillé à l'intérieur des comités ou soit, même à l'intérieur des établissements, ce qui fait qu'une fois arrivé à la table, le consensus était facile à établir. Mais, en même temps, comme les défis ont commencé à apparaître lorsque la table a commencé à avoir plus de financement… les premières années, c'était quelques centaines de milliers de dollars et vers la fin, on était dans le million.
>
> On avait une première discussion en interordres qu'on amenait au niveau de la table administrative de la TEO et aussi de la table politique. Les quatre entités de la mission avaient à rendre des comptes à la table administrative et politique et elle prenait des décisions ou appuyait les positions de chacune des tables dans leurs activités ou leurs recommandations.

Malgré la lourdeur et la complexité de la structure organisationnelle, l'efficacité du travail de la TEO est soulignée. « La TEO est une structure très complexe par rapport à l'envergure de ses budgets premièrement et deuxièmement de ces objets. On comprend que

quand il y a beaucoup de comités, on s'attend à ce qu'il y ait beaucoup de travail de fait, beaucoup de résultats, beaucoup de rapports, et il y en avait. »

Des réponses des participants concernant le management se dégagent les éléments suivants :

- ✓ La TEO crée des comités en fonction des priorités régionales.
- ✓ La TEO a des réalisations probantes dans le cadre des chantiers ministériels et de priorités régionales.
- ✓ Les mécanismes de gestion sont évolutifs.
- ✓ La structure organisationnelle complexe est due en grande partie à la présence des politiques.
- ✓ Les comités permanents sont autonomes.

4.10.3 Les conditions

La rubrique *conditions* traite du climat régional et des enjeux.

Mettre en place une instance régionale en éducation diffère selon les spécificités de la région et des personnes qui la composent. Dans le cas de l'Outaouais, nous avons vu qu'il s'agissait de la première au Québec, que la direction régionale du ministère de l'Éducation est très active dès le début et que l'instance se complexifie en se donnant de nouvelles priorités. Et les enjeux, quels sont-ils? « C'est sûr que ça demeure un enjeu, l'enseignement supérieur. Le retard dans les programmes demeure un enjeu; la réussite scolaire demeure un enjeu. Je vous dirais que la région est beaucoup en retard au niveau de la diplomation qualification. Ça, c'est un enjeu majeur. »

> Au début, c'était de… comment dire… réduire le taux d'abandon scolaire. L'abandon scolaire était très important en Outaouais. Le taux de décrochage était significatif, particulièrement chez les garçons. [...] En Outaouais, le modèle professionnel qu'on pouvait présenter aux jeunes, en lien avec la très forte présence de la fonction publique provinciale et fédérale, manquait de diversité. [...] Le deuxième enjeu, c'était les cartes de programmes. L'Université, entre autres, se plaignait de la pauvreté de sa carte par rapport aux autres constituantes de l'UQ.
>
> Aujourd'hui en 2016, l'enjeu de l'éducation, c'est le déficit de programmes au post-secondaire. Qu'on le veuille ou non, la région ne peut pas avoir mille

> priorités et ça, c'est devenu la priorité. Si vous parlez à la Chambre de commerce ou au maire de Gatineau, ils vont vous dire que c'est la priorité. [...] Mais pour moi, c'était clair que la persévérance était l'enjeu pour les commissions scolaires et quand on parlait du post-secondaire, c'était le déficit de programmes.

Quel était donc le climat au sein de la table? sur le plan régional? « Le climat était extraordinaire. C'était une table vraiment… comment dire? Elle s'est mise sur pied avec la volonté des gens de faire quelque chose. »

> L'ouverture sur la communauté s'est faite progressivement. [...] Le CAPS en 2009 avait peut-être huit membres. C'était les membres de la TEO qui s'assoyaient ensemble pour travailler plus spécifiquement sur les enjeux de persévérance. On a élargi à 30 membres et là on a invité toute la communauté : les gens d'affaires, Québec en forme, Avenir d'enfants, les CPE, les différents services de la ville, les MRC sont là aussi. Puis on avait à ce moment-là, une équipe d'agents de liaison dans les commissions scolaires qui déployaient l'entente, les Carrefours Jeunesse Emploi aussi qui se sont greffés. Au CAPS, on a vu que l'ouverture sur la communauté nous a enrichis énormément, a enrichi énormément les discussions, les partenariats possibles.

Malgré un climat favorable dans la région et au sein de la table, des conflits de divers ordres apparaissent entre certains membres, selon les périodes. La présence des politiques semble être source de certains litiges. « Je pense que de donner de la place à l'entité politique ça peut devenir intéressant parce qu'ils ont une légitimité qu'on n'a pas. Puis dans le fond le ministère, c'est notre employeur. Ou le gouvernement, c'est notre employeur. On fait partie de la chaine. »

> La table politique se rencontrait deux ou trois fois par année pour entériner les décisions et pour, c'était du moins l'intention, centrer son travail sur les interventions publiques ou politiques. Au fil du temps, et c'était particulièrement vigoureux pendant les périodes électorales, à partir de la période 2003-2004, avec la création des tables interordres qui venait changer la donne, on avait un organisme à but non lucratif qui, soudainement, voyait apparaitre une table parallèle avec des règles prescrites. La solution que l'Outaouais a adoptée, c'est de faire évoluer sa table Éducation Outaouais de manière à bien s'agencer aux nouvelles exigences afin de pouvoir, comme on dit, vivre avec le nouveau moule. Là, les démarches politiques devenaient très importantes. Je dirais que c'est probablement la période où il y a eu le plus d'efforts par la table politique d'essayer de rapatrier les pouvoirs que la table administrative avait depuis sa création.

La présence et le travail requis auprès de l'instance nécessitent un certain nombre de qualités. Quand on interroge les principaux concernés, c'est la capacité à bien communiquer qui ressort davantage, surtout quand on assume la présidence de la table ou de l'un de ces comités. « Ma plus grande force à ce genre d'instance [...], c'est la communication. [...] Je dirais que je suis quelqu'un de pragmatique axé sur les résultats. En éducation, on est souvent sur la démarche, mais en bout de ligne, qu'est-ce que cela rapporte. Moi, je suis axé sur les résultats. »

> Je dirais que la première qualité, c'est la communication. C'est important d'être un bon communicateur. [...] Donc, ça prend de l'ascendant car tu as devant toi une table de *boss.* Ça prend une crédibilité comme cadre exécutif, on devient une référence dans un rôle comme celui-là. Ça prend du tact surtout avec les interlocuteurs de la fonction publique et du gouvernement, car on doit transmettre souvent des messages qui ne sont pas des messages souhaités. Ça prend une sensibilité à la perception que l'autre interlocuteur aura en recevant le message.
>
> La qualité essentielle… Faut être d'esprit collaboratif. Il faut être ouvert, faut être à l'écoute, faut comprendre les besoins, faut pas se sentir menacé tout le temps. Il faut aller à l'essentiel. On ne va pas là pour se battre, on va là pour ajouter à ce que l'on fait. Autrement dit, le collectif devrait être plus que la somme des gens qui sont là et le collectif devrait apporter plus que l'individuel seul. Autrement dit, on devrait en bénéficier.

Enfin, les informants déclarent rapporter de manière ponctuelle, des informations sur la table auprès de leur organisation respective. « On ne faisait pas à tous les mois un compte rendu de la Table Éducation Outaouais. S'il y avait de grosses décisions, oui. » Pour certains, c'était encore plus rare. « Très rarement, ça arrive, mais très rarement, je vais parler de ce qui se discute au comité interordres. Et quand ça se fait, c'est très rarement au conseil d'administration, mais plutôt avec mes administrateurs à moi (régie). Mon président de conseil d'administration va en parler très rarement aussi. » Mais pour d'autres, c'était un devoir : « Moi, je suis une courroie de transmission. Les valeurs que je défends au sein de ces instances, je les transpose dans mon organisation et j'essaie de doter mon organisation de mécanismes pour faire en sorte que notre performance s'améliore. »

En résumé :

- ✓ La TEO est la première table au Québec.
- ✓ Les enjeux : l'abandon scolaire des jeunes et la carte des programmes en formation professionnelle et en enseignement supérieur.
- ✓ Les comités sont décisionnels.
- ✓ L'interface politico-administrative génère des tensions.
- ✓ La rétroaction auprès de leur organisation respective est ponctuelle et restreinte.
- ✓ Les forces identifiées pour siéger dans ce type d'instance sont la communication et l'ouverture aux autres.

4.10.4 La gouvernance

Nous disions à la section 4.9.1 que la TEO a connu trois phases. Le passage d'un mode de gouvernance à l'autre ne se réalise pas sans heurts. D'abord, la transition vers le modèle interordres du ministère de l'Éducation entraine l'établissement d'une double structure, administrative et politique.

> C'est surtout au niveau des commissions scolaires qu'il s'agissait potentiellement d'un risque, et c'est parce que les directeurs généraux des commissions scolaires qui avaient beaucoup mené la barque à la fin des années 1990 jusqu'en 2004 à la TEO, se retrouvaient avec des présidents de commissions scolaires, qui sont des élus qui sont les personnes qui, en général, font les interventions médiatiques et politiques sur des sujets délicats, ces gens-là (présidences commissions scolaires) voyaient là une opportunité de prendre en mains la Table Éducation Outaouais, alors que les directeurs généraux considéraient que c'était déjà une table qui fonctionnait très bien. Il y a eu une période d'adaptation qui a été houleuse par moment. C'était au niveau des commissions scolaires que la transition était perçue comme potentiellement dangereuse. Mais la table, je pense, a bien résisté à ces modifications. Elle s'est adaptée à la Loi.
>
> Le fameux dragon à cinq têtes! Cette année, on est dans une année de transition où on a modifié la structure. Mais, depuis plusieurs années, il y avait à la fois la TÉ inc. qui était une petite corporation, un type d'exécutif à quatre membres. Au-dessus de ça on avait la table administrative qui était composée des directeurs généraux de chacun des membres de la table, autant les membres éducation que les membres des ministères et autres partenaires. Au-dessus de la table administrative, il y avait une table politique, qui est en fait la table administrative à laquelle on ajoute les présidents de chaque institution et chacun des partenaires. On a là les présidents des commissions scolaires, les présidents des conseils d'administration des cégeps et universités, il y avait la présidente

> de la CRE qui est préfet de MRC. Donc là, c'est la table où il y une dimension politique pour le positionnement politique de la région dans les différents dossiers.

La composition des différents comités ainsi que celle de la table occasionne des tensions. En effet, la présence d'une table politique et l'arrivée des députés au sein d'un des comités et non de la TEO même crée des irritants.

> Y a pas eu de problématique. Sauf qu'un moment donné, le niveau politique s'est un peu plaint qu'il n'avait pas beaucoup de décisions à prendre, et les décisions qu'on leur faisait prendre n'étaient pas à la hauteur de ce qu'ils auraient souhaité. Les politiques veulent prendre des décisions. Donc il se passait beaucoup de choses en dehors de la Table Éducation Outaouais politique ce qui fait qu'à ce moment-là, les vraies décisions étaient à l'extérieur de ça, au niveau administratif parce qu'on avait une certaine marge de manœuvre.

La structure envisagée pour l'IRC centralisera le pouvoir décisionnel aux mains du conseil d'administration, qui, toutefois, sera subordonné au ministère de l'Éducation pour l'appui aux différents projets.

> La mentalité a énormément changé en 10 ans et, de 2010 à 2015, ça nous a amenés à devenir une IRC où là, on considère que la communauté doit être partie prenante de nos processus décisionnels. C'est ça, le gros changement qui arrive en devenant l'IRC. [...] Une autre condition, c'est que tous les projets doivent être approuvés par le ministère avant qu'on aille de l'avant. Donc, ces deux conditions-là vont faire que les promoteurs à la recherche de financement vont vouloir influencer le processus, influencer les priorités du plan stratégique pour pouvoir s'insérer dans les appels de projets qui pourraient suivre et obtenir ce financement-là.

Après plus de 15 ans d'existence et malgré la fin du financement ministériel, la volonté de maintenir l'instance en place est toujours présente, selon les personnes interrogées. « Un objectif commun, une volonté. Une bonne volonté de se dire, on travaille dans le même but : le bien de l'étudiant, le bien de l'élève. Arrêtons de dire que nous sommes en compétition l'un et l'autre. » Ainsi que : « La première condition gagnante, c'est que les gens se fassent confiance pour travailler ensemble. La deuxième, c'est que ça prend un os sur la table puis que les gens soient intéressés et reviennent. » Que doit-on à la TEO depuis ce temps?« Outre les priorités ministérielles, la TEO a créé une dynamique régionale

favorable aux questions éducatives. » « Je pense que c'est la campagne de valorisation des métiers de formation professionnelle, ça été quelque chose de très gros. »

Un informant soulève la question de la sensibilisation auprès de la communauté. « C'est la place accrue de l'éducation dans notre région. Ici, il y a une catégorie de parents qui pouvaient décider qu'ils pouvaient partir avec leurs enfants en voyage quand ils le voulaient. C'est comme si la table Éducation est venue ajouter de la rigueur. »

> L'amélioration de la performance des écoles, au niveau de la persévérance scolaire, a beaucoup été le résultat des injections d'argent de la TEO au fil des années avant l'arrivée de la Fondation, mais aussi grâce à cet argent-là. [...] Je dirais que oui, la table a joué un rôle important là-dedans, même si le crédit ultime revient évidemment aux acteurs qui étaient sur le terrain. Oui, je dirais que ça a été une très grande réalisation. C'est difficile de ne pas mentionner l'Alliance pour la cause de l'enseignement supérieur de l'Outaouais parce que ça a permis d'amener, ailleurs au Québec, beaucoup de gens à se sensibiliser au retard important de la programmation au niveau collégial et universitaire dans une région où il y a 6 % de la population du Québec et 1 % du financement collégial et universitaire.

Enfin, d'autres personnes notent que l'apport est l'existence même de la TEO.

> Le rapprochement des commissions scolaires. Le rapprochement des commissions scolaires, ça n'allait nulle part. Tout le monde tirait la couverte sur son bord et il n'y a rien qui avançait. Je ne veux pas être méchant, mais Québec trouvait ça drôle parce que pendant ce temps-là, il ne faisait rien. [...] Peut-être parce qu'ensemble on a pris conscience qu'on était négligé au Québec. Oui. Je pense qu'on a vraiment pris conscience que si on ne travaillait pas ensemble, cela continuerait. On serait négligé et je ne dis pas ça pour faire pitié.

Cette valeur ajoutée de la table est qualifiée par certains comme étant le fruit d'un partenariat. « Partenariat. [...] Le fait qu'on travaille sur plusieurs projets régionaux. »

> Je pense que c'est partenariat. Il y avait un partage… Premièrement, on travaillait tous ensemble dans le même sens, mais il y avait aussi un partage de forces, de services. Le cégep pouvait aider les commissions scolaires dans différents dossiers et l'université pouvait aider le cégep de son côté. Il s'est créé un travail ensemble qui n'existait pas avant, car on travaillait tous en vase clos. Avec le partenariat, les gens ont commencé à travailler ensemble, ils se sont aidés.

Le terme « concertation » semble prisé par d'autres.

> Je pense qu'autour d'éléments communs, il faut que ce soit des éléments communs. D'abord, il a fallu dire, si ce n'est pas des éléments communs, ce n'est pas un élément de concertation. Autour d'éléments communs, c'est de mettre ensemble pas n'importe qui, pas trop de monde, des partenaires stratégiques pour sortir de ça les meilleures solutions possibles pour améliorer ce qui se passe en Outaouais. C'est ça, pour moi, de la concertation. À l'intérieur de cette concertation-là, je n'ai pas nommé de partenaires, mais j'ai des partenaires.
>
> La concertation, c'est agir ensemble d'une manière cohérente. Concertation, c'est agir de concert, se concerter, c'est s'entendre, c'est créer cette connexion-là autour de la préoccupation que nous avons quant aux moyens à mettre en place pour pouvoir atteindre nos objectifs. Avec les défis que nous avions dans notre région, on était tenu à une concertation obligatoire car on perdait beaucoup d'argent avec toutes les subventions qu'on avait. On perdait beaucoup d'énergie aussi car on travaillait seuls souvent. La concertation a permis de mieux investir nos sous, à mieux travailler ensemble et à moins perdre d'énergie et de temps. C'est pour cela que je parle de concertation.

Bref, entre concertation et partenariat, les avis divergent, mais se précisent selon qu'on parle d'un comité ou de la TEO. « Et c'était vraiment un endroit où on essayait de régler les problèmes. Je dirais que c'était concertation, complicité même dans certain cas [pour les comités]. Alors qu'à la Table Éducation Outaouais, où siégeaient également un maire, tous les présidents de commissions scolaires, je dirais que c'était davantage un lieu d'échanges d'informations. »

Voici les éléments qui retiennent notre attention pour la gouvernance :

- ✓ L'ouverture à la société civile.
- ✓ La structure organisationnelle évolutive.
- ✓ L'interface politico-administrative empreinte de tensions.
- ✓ La réalisation de nombreuses activités.
- ✓ La présence d'une volonté de maintenir les activités de l'instance.
- ✓ L'intensité des relations est jugée plus forte dans les comités (concertation ou partenariat) qu'à la TEO (échanges d'informations).

4.11 L'analyse des résultats selon le deuxième palier de traitement : la théorie de l'avantage collaboratif

Comme pour les deux cas précédents, nous présentons les résultats selon le deuxième palier de traitement, soit la théorie de l'avantage collaboratif.

4.11.1 Les buts et ses éléments constitutifs

Le premier élément traité, le *niveau*, montre que les buts sont d'abord régionaux et un peu organisationnels, aux dires des personnes interrogées.

> La Table Éducation Outaouais, c'est vraiment une initiative régionale de la fin des années 1990 dans le but d'offrir une table de concertation entre les commissions scolaires, beaucoup entre elles, d'une part; et d'autre part, entre les commissions scolaires et les collèges de manière à créer un meilleur arrimage dans une région où il y avait et il y a toujours, un très grand retard dans la programmation, surtout au cycle supérieur.
>
> La force de la concertation c'est : qu'est-ce qu'on peut faire de plus ensemble? où on peut aller? Est-ce qu'on peut aller plus loin ensemble que chacun de notre côté individuellement?

Nous l'avons dit précédemment, la TEO est pionnière au Québec. Dès son *origine*, elle invite un certain nombre d'acteurs. « Oui, c'est le directeur régional du MELS, qui demandait à différents partenaires s'ils étaient intéressés. Au départ, c'était les directeurs généraux. [...] C'était des directeurs généraux. Il y avait le vice-recteur à l'enseignement et à la recherche de l'UQO, [...] les directions générales des commissions scolaires et le directeur d'Emploi-Québec. »

> La table Éducation était davantage interordres et interministérielle à cette époque-là (2000-2002). Il n'y avait pas d'ouverture sur la communauté comme telle. Le discours des écoles des commissions scolaires et aussi de l'enseignement supérieur était davantage de dire que l'éducation, ça concerne d'abord et avant tout les partenaires de l'éducation. [...] L'ouverture sur la communauté s'est faite progressivement.

Les buts sont souvent implicites ou leur compréhension varie selon les membres. C'est notamment par l'*authenticité* des buts qu'une vision commune se développe.

> Le fil conducteur, c'est de se trouver un but commun. C'est toujours ça. Quand les gens sentent qu'ils ont un objectif commun à être ensemble, bien là on peut tout doucement se donner des repères. Parce qu'il faut se bâtir un nouveau référentiel, c'est toujours la même démarche. On est une nouvelle équipe, avec une mission différente et là il faut se bâtir un repère. [...] Donc, c'est de se trouver des repères communs, se les expliquer pour être sûr que l'adhésion soit au maximum.

La *pertinence* du travail accompli par la TEO est questionnée selon les périodes. L'atteinte de certains objectifs ou l'évolution des dossiers rendent parfois le travail moins crédible aux yeux des membres.

> Là, on va être opérationnel, on va s'asseoir pour parler. Nous on a des enfants dans des classes dans des centres psychiatriques et tout ce qu'on veut avec. Faut être capable de se parler, de se comprendre en termes de continuité de services et de collaboration pour ne pas échapper des enfants entre deux chaises. Mais ça, y avait aucune discussion dans ce sens-là. Ça doit être structuré. Ce l'était plus ou moins, donc on est en train de faire un travail assez important. Je pense que depuis un an ou deux c'est intéressant; en remettant la table interordres on remet des objectifs en place. La restructuration en IRC, va nous permettre d'aller plus loin que ça.
>
> Ce qui était difficile à définir depuis un an c'est pourquoi on travaille. Parce qu'il n'y avait plus d'os. En n'ayant plus de financement, plus d'orientation gouvernementale ou de programmes gouvernementaux, ça voulait dire oui c'est le fun se voir, mais est-ce qu'on a besoin d'avoir une structure, de se doter d'un plan d'action commun? Ça ce n'était pas clair l'année passée et y a de bonnes chances que ça tombe à ce moment-là.

L'élément *contenu* s'intéresse aux moyens. La TEO assume son mandat par la mise en place d'un secrétariat général, son incorporation et une gestion préventive des conflits.

> Il y avait quand même, à la conception même de la TEO, beaucoup de soucis d'avoir des documents bien écrits et de la rigueur. Je dirais que la table était une table très cohésive. […]. On avait un secrétaire général qui était méticuleux, qui suivait attentivement l'évolution de nos réglementations, car il fallait les adapter. Surtout en 2003-2004, il y a eu beaucoup d'adaptations.
>
> L'incorporation, c'était pour faciliter la gestion du financement. Parce que dès le début, le ministère de l'Éducation avait confié des enveloppes aux tables interordres à travers le Québec, entre autres le fonds transitoire pour la formation professionnelle. Par la suite, on avait à signer des ententes spécifiques avec le Conseil régional de développement de l'époque, qui est

> devenu la Conférence régionale des élus en 2005. Ces ententes-là nécessitaient d'avoir un signataire officiel, il faut que ce soit un des membres de la table interordres qui soit le fiduciaire. Ils ont décidé de créer une corporation qui pourrait à ce moment-là recevoir les subventions du gouvernement et signer des ententes. […] Dans ces instances-là, c'est d'avoir une mémoire corporative, elle est souvent portée par l'équipe interne parce que les gens changent autour de la table. Donc cette mémoire corporative-là, c'est de ne pas repartir à zéro à chaque cinq ans. Tenir compte de ce qui a été fait, tenir compte de l'évolution de la situation, pis mettre tout ça à jour et miser sur des solutions gagnantes qui ont été documentées par la recherche. Pour réussir à faire ça, on ne peut pas faire ça autour d'une table de concertation qui n'a pas d'équipe.

Les membres de la TEO affirment vouloir établir plus de transparence et de clarté dans leurs échanges. Il s'agit de l'item *opacité* dans la théorie de l'avantage collaboratif.

> Un moment donné s'il y a une problématique qu'on veut corriger, bien, si on veut travailler ensemble, il faut bien être transparent et se dire les vraies affaires. Ça a commencé avec nous, entre administrateurs, de cesser dire : j'ai une rencontre et j'ai l'impression que tout le monde tourne autour du pot. Y a-t-il quelqu'un qui va le mettre sur la table ce problème-là? Chez les administrateurs, on a franchi ce pas. On est capable maintenant.
>
> Quand on parle de persévérance scolaire et qu'on sort du monde de l'éducation, pour la persévérance dans le monde de l'éducation surtout dans les commissions scolaires parce que c'est surtout ceux qu'on met en évidence malgré que la persévérance scolaire peut être une problématique à d'autres niveaux, c'est ce qui se passe dans la classe, les pratiques pédagogiques efficaces, la gestion de classe, le fait enseignant tout ce qu'on a autour de ça. Mais quand t'es avec des partenaires, c'est autre chose : la communauté puis les différents partenaires.
>
> Ça a amené une meilleure lecture des problèmes. Parce que chacun individuellement voyait les problématiques d'abord… et ne les lisait d'abord qu'avec ses propres lunettes, sa propre lorgnette. Tandis que là, en les mettant ensemble, on voyait d'abord les différences, les différents aspects du problème… On voyait l'ampleur du problème. Ça a amené que les gens se voyaient moins comme des compétiteurs que comme des collaborateurs.

En résumé, les éléments constitutifs des *buts* pour la TEO suggèrent que :

- ✓ Les buts sont de niveau régional.
- ✓ Les buts sont initiés conjointement par le milieu éducatif et la direction régionale du MELS.
- ✓ La vision commune a fluctué selon les périodes.

- ✓ La pertinence de la TEO est actualisée.
- ✓ L'incorporation et la présence d'un secrétariat général permettent l'accomplissement d'un travail rigoureux et efficace.
- ✓ Les membres de l'instance manifestent un effort de transparence.

4.11.2 La confiance et ses éléments constitutifs

Nous l'avons vu dans les cas précédents et au chapitre 2, la *confiance* est un thème qui s'inscrit sur un continuum temporel, Les *attentes préalables* font référence à celles que peuvent avoir les membres face à l'instance ou vis-à-vis leurs partenaires. En Outaouais, les personnes interrogées font part de leurs attentes élevées face à la nouvelle instance qu'est l'IRC et de leurs nouveaux partenaires. « On a passé quelques jours avec un animateur qui nous a aidés à travailler ensemble sur la nouvelle structure, et l'une des priorités qu'on a ciblées comme groupe, c'était le partage des services. »

> C'est que la grosse différence, c'est qu'en se réorganisant comme ça, on va avoir un conseil d'administration qui va être plus ouvert sur la communauté; on va avoir des membres du secteur communautaire et économique. Il va y avoir aussi une représentation des villes et des MRC plus rurales. On va avoir une composition différente, ce qui va nous permettre d'avoir des discussions davantage ouvertes sur la communauté.
>
> On faisait des bonnes choses, mais, là on va plus y aller par groupe d'âge, et, réunir ensemble les partenaires, exemple autour du 0-5 ans on peut parler des centres de la petite enfance, on peut parler de la santé, on peut parler de l'éducation aussi, mais plus ciblée. Les intervenants autour des tables vont être plus ciblés par groupe d'âge donc moins d'intervenants qui essaient de tirer la couverte de leur côté parce qu'on va cibler la même clientèle. [...] D'ailleurs, on veut avoir des gens du municipal politique, parce que quand on parle de persévérance scolaire, tout ne tourne pas autour de la salle de classe. Il y a la communauté dans les déterminants. Il y a des choses qui se passent dans la famille et des choses qui se passent dans la communauté. Peut-être que le monde municipal va devoir faire sa part.

Lors des entretiens, les participants n'hésitent pas à parler de la présence de conflits au sein de la TEO ou dans un comité. Ce qui ressort, c'est que tous encouragent la résolution ou la prévention de ceux-ci. La *gestion des risques* s'appuie sur des gestes concrets. « Pour faciliter la gestion du financement. [...] ils ont décidé de créer une corporation qui pourrait à ce moment-là recevoir les subventions du gouvernement et signer des ententes. »

> Surtout en 2003-2004, il y a eu beaucoup d'adaptation. On avait également des « lac-à-l'épaule », assez régulièrement, à tous les 1 ou 2 ans. Il y a eu des périodes, [...] si ma mémoire est bonne, il y a eu trois lac-à-l'épaule à l'intérieur de deux ans. C'est assez considérable. C'est une période où il y avait beaucoup de nouveaux et où est apparu le financement de la famille Chagnon pour des activités sur la persévérance scolaire. [...] Les très gros litiges, c'était lors des lac-à-l'épaule. [...] Je dirais, que dans tous les cas, on a toujours réglé les problèmes. Essentiellement, tout le monde prend du temps sur son week-end. On fait la discussion, on évacue les sources des différends. On établit des lignes directrices non écrites si jamais le problème se reproduit.

Et même pour la future instance, cette préoccupation des membres demeure prioritaire.

> Par contre, la façon dont on l'a fait présentement, y a une majorité des gens autour de la table qui proviennent du monde de l'éducation. Ce sont des gens qui sont habitués de travailler ensemble et qui se font confiance, pour la plupart. Donc, mais la crainte c'était d'aller trop loin là-dedans et que par exemple on se questionnait est-ce qu'on devrait avoir une assemblée générale annuelle où les membres de l'assemblée générale peuvent modifier les règlements, qu'ils peuvent adopter le budget, etc. Ils n'étaient pas prêts à aller là. On a ramené les décisions au conseil d'administration par rapport aux règlements généraux, budgets, etc. À l'assemblée générale, on va en faire un forum de consultation des membres et de partenaires, donc les gens qui siègent sur les comités surtout et qui ne sont pas au conseil d'administration.

Les mécanismes de gestion des risques en place influent sur la dynamique du groupe. Cette *gestion de la dynamique*, est une autre composante de la thématique *confiance*. « Et puis, il y a eu beaucoup de changements d'acteurs au cours des dernières années et on a tendance à oublier que c'est un milieu en mouvance d'où l'importance de revenir à la base et d'expliquer quel est notre objectif. » La *gestion de la dynamique* prend de l'importance en Outaouais puisque les changements dans la structure organisationnelle sont en cours. « En abolissant la Direction régionale du ministère, nécessairement ça a tout changé la dynamique. Mais actuellement on est en train de négocier des ententes et le ministère se rend compte que c'est pratique d'avoir un interlocuteur régional en éducation. »

> On ne réinventera pas les boutons à quatre trous. On l'a allégée (structure), on a peaufiné, élargi, retiré des entités, ajouté des entités, mais à la base, le ministère ne se retrouvera pas avec des affaires en province où il va dire : Wow! Là ça marche! Ça va se ressembler beaucoup. C'est dans la façon de travailler que l'enjeu se trouve pour nous. C'est là-dessus qu'on essaie de travailler beaucoup

> plus. IRC, pas IRC, table Éducation, table interordres, c'est les mêmes joueurs globalement. [...] Et la dynamique est je dirais, meilleure qu'elle était. Meilleure, dans le sens de plus transparente. Donc, plus efficiente.

Au cours des échanges, les informants abordent la question des *rapports de force* entre les différents acteurs de la table. D'abord, entre les commissions scolaires et les établissements d'enseignement supérieur : « Ce qui a jeté un pavé dans la mare et qui a obligé cela, c'est que le post-secondaire a commencé à prendre beaucoup d'espace et les commissions scolaires et la persévérance ont été mises un peu plus dans l'ombre et ça a obligé un moment donné qu'on se parle. » Ensuite, entre les politiques et les administratifs :

> Ici, on avait une table politique où on avait eu une demande des cinq députés de la région qui ne voulaient pas être à la Table Éducation Outaouais, mais plutôt au comité de valorisation de l'enseignement supérieur. Vous pouvez vous imaginer comment les gens de la Table Éducation Outaouais se sentaient de savoir que les membres du comité de valorisation de l'enseignement supérieur étaient assis avec les députés.

Aussi, entre les élus,

> On travaillait plus ensemble les quatre présidents (CS) que l'un contre l'autre. Quand je suis arrivé, ce dont j'avais entendu parler avant par mes prédécesseurs, c'était de faire attention à la commission scolaire X. « Ils veulent tout avoir, fais attention ». J'arrive là, avec mon bâton, armé et mon protecteur, on s'en va en compétition. Mais cela a changé justement parce que l'autre année après, on s'est mis à travailler ensemble. Cette petite « guéguerre » a disparu tranquillement, graduellement.

et enfin, avec les membres de la société civile.

> Je dirais qu'un dernier élément qui est carrément négatif, c'est le niveau de reddition de comptes qui venait avec les projets, en particulier pour l'argent de la Fondation Chagnon. Il y avait un appétit de démonstration de résultats, qui, à mon avis, par moment, mangeait les sous qui auraient été mieux investis dans les projets déjà financés. On peut spéculer longtemps sur les motivations politiques et personnelles. Une Fondation aime toujours montrer de gros chiffres pour les impacts de ses investissements. Ce n'est pas vrai juste pour cette fondation, mais pour toutes les fondations. […] on ne réalisait pas que l'obsession avec les données bouffait une partie importante du temps et de l'énergie des régions qui auraient pu être mis pour des gens qui en auraient eu besoin.

C’est pourtant à la lumière de l’expérience vécue entre ces différents acteurs que la réflexion sur la nouvelle structure se met en place.

Pour que les relations de confiance se développent à la TEO et au sein de ses comités, il a fallu faire des efforts pour y parvenir. Les réalisations communes jouent un rôle à cet égard.

> La première année où je suis arrivé, on s’est donné un projet commun autrement que d’être simplement des gens qui se rencontrent trois ou quatre fois par année et qui échangent sur leur mission et sur comment on peut partager l’expertise. Moi, je suis quelqu’un de projet. Ça me prenait un projet. J’ai vu comment à l’intérieur d’un projet, les intérêts de chacun pouvaient être rejoints, mais aussi les intérêts du groupe même. Et là, je trouvais qu’on était plus mobilisé.
>
> À mes yeux, la plus belle réussite du comité de la formation professionnelle et technique en Outaouais, ça a été le Salon de la formation professionnelle et technique, qui était un happening de trois jours [...]. Ça a aidé beaucoup au rapprochement entre les deux paliers.

Globalement, les participants à l’étude affirment qu’il existe un climat de confiance.

> En fait, ce que j’ai découvert, c’est que la dynamique entre les joueurs de l’éducation en Outaouais, autant la concertation entre les commissions scolaires et l’enseignement supérieur, elle est beaucoup plus forte aujourd’hui qu’elle ne l’était avant. Les gens se font davantage confiance. Le lien de confiance au comité interordres était beaucoup plus fort.

Et une personne interrogée d’ajouter : « Il y avait une bonne motivation. Je vous dirais que les gens sont motivés en Outaouais pour travailler ensemble. »

En somme, les résultats de la collecte de données sur la thématique de la *confiance* font état des constats suivants :

- ✓ Les personnes interrogées ont des attentes élevées face à la nouvelle structure et aux nouveaux partenaires.
- ✓ Les mécanismes de gestion des risques sont jugés efficaces.
- ✓ La dynamique entre les membres est jugée améliorée.
- ✓ Les participants soulignent l’existence de nombreux rapports de force entre les divers types d’acteurs.
- ✓ La mise en place d’activités participe à l’établissement d’un climat de confiance.
- ✓ Les membres témoignent de la présence d’un climat de confiance.

4.11.3 La diversité et ses éléments constitutifs

Trois éléments seront traités dans cette sous-section, soit *l'accommodement de la gouvernance*, *l'autonomie des membres* et la *complexité de la gouvernance*.

La Table Éducation Outaouais en est à la troisième phase de son processus évolutif. De nombreux *accommodements* sont faits afin de rendre le travail plus efficace. Selon les participants à l'étude, cette troisième mouture de la table, soit l'IRC, illustre l'effort de se recentrer sur la mission.

> Là, on a trois axes. On a l'axe 0-5 ans, 6-16 ans et 17 ans et plus. Donc, plutôt que d'avoir un axe sur la persévérance scolaire, la FPT, la valorisation de la profession enseignante et l'ACESO, qui étaient les quatre rubriques sous la Table Éducation Outaouais, quatre sous-comités, maintenant, on a changé la structure pour identifier trois axes : ceux qui sont à l'âge préscolaire, les 0-5 ans, ceux qui sont à l'âge scolaire, et ceux qui se retrouvent au niveau collégial et universitaire et aussi qui se retrouvent à la formation professionnelle et aux adultes, parce qu'il faut s'entendre qu'on peut se retrouver avec des 30-40 ans à l'éducation aux adultes. C'est ça la nouvelle structure.

Pour les membres, cette nouvelle façon de faire favorise l'ouverture à la communauté.

> On va avoir une composition différente, ce qui va nous permettre d'avoir des discussions davantage ouvertes sur la communauté. Les discussions qu'on retrouvait beaucoup au CAPS. Il faut comprendre qu'on avait là 30 partenaires la dernière année. L'essentiel des grandes discussions en persévérance se tenait là. On arrivait à la TEO par la suite avec des présentations de 15 minutes sur les gros sujets très importants qui étaient glissés dans un ordre du jour déjà assez costaud. Les décisions étaient prises. Il n'y avait pas l'os pour les administrateurs. En fait, ce qui va changer là, c'est que les discussions sur les grandes orientations, la priorisation, l'adoption des projets, vont se tenir à la Table Éducation Outaouais qui va devenir l'instance de concertation régionale et non pas dans ses comités comme tels.

La préoccupation de maintenir le poids des acteurs éducatifs demeure. « On s'assure dans la nouvelle structure que l'éducation, étant donné que c'est une table de concertation, une instance régionale de concertation en persévérance scolaire, il faut que l'éducation garde la majorité des voix. De toute façon, il faut travailler par consensus là-dedans. Ce n'est pas

nous contre eux. » Ce qui fait dire à certains que cette nouvelle structure marque un tournant dans la capacité de l'instance et de ses membres à remplir son mandat.

> À cette table-là, peu importe ton rôle, que tu sois un élu ou un administrateur, ton mandat sera de cibler des orientations précises dans lesquelles on va mettre de l'argent et pour lesquelles on devra rendre des comptes. Et il va falloir travailler en équipe. Là, on est rendu là. Bien, si on ne veut pas que la Table Éducation s'aseptise de nouveau, comme je pense qu'elle l'était, bien, il va falloir prendre le mode de fonctionnement qu'on a vu évoluer et dire : va falloir travailler ensemble, s'axer sur les résultats et ne pas avoir peur de mettre les problématiques sur la table.

L'*autonomie* des différents comités est une caractéristique de la Table Éducation Outaouais.

> Nous, on est très décentralisé comme mode de gouvernance. Le président du comité [...] a toutes les marges de manœuvre possibles pour faire les représentations dans la communauté. Et ensuite, il fait un rapport à la Table Éducation Outaouais. [...] Moi, je faisais approuver mon plan d'action. Mon mandat était de réaliser le plan d'action et quand il y avait des rencontres, je faisais le bilan du plan d'action, où on était rendu dans la période de l'année.
>
> On avait une première discussion en interordres qu'on amenait au niveau de la table administrative de la TEO et aussi de la table politique. Les quatre entités de la mission avaient à rendre des comptes à la table administrative et politique et elles prenaient des décisions ou appuyaient les positions de chacune des tables dans leurs activités ou leurs recommandations.

L'autonomie des fonctionnaires présents à la TEO est questionnée par certains qui les voient davantage contraints par leur devoir de réserve.

> Évidemment ces gens-là (représentants des ministères) s'abstenaient en bloc quand la table remettait en question des choix ministériels ou gouvernementaux et on avait, je pense, beaucoup d'élégance pour les ménager. Mais c'était une présence qui était d'intérêt pour ces fonctionnaires qui encore une fois étaient de niveau exécutif, parce que ça les mettait régulièrement en contact avec des acteurs du milieu importants. [...] Mais au niveau de la table, l'intérêt de les avoir comme membres, moi, sans le questionner ouvertement, je me suis toujours demandé quel était leur apport au bout du compte parce qu'évidemment, c'était des participants assez silencieux à la table. C'était des gens qui venaient pour réseauter et écouter, mais l'intérêt pour la table de les

> avoir là, plutôt que d'avoir à les interpeller par les voies administratives normales…

Ce type de constats amène les participants à structurer la future IRC en ayant le souci d'assurer une représentation d'acteurs décisionnels, même si l'IRC sera soumise à un plus grand contrôle du ministère de l'Éducation.

> Les promoteurs sont allumés et ils comprennent la dynamique. Ils savent par exemple que les ententes qu'on va signer demandent à ce qu'on se dote de plans stratégiques et que les actions concordent ou s'insèrent là-dedans principalement. Une autre condition, c'est que tous les projets doivent être approuvés par le ministère avant qu'on aille de l'avant. Donc, ces deux conditions-là vont faire que les promoteurs à la recherche de financement vont vouloir influencer le processus, influencer les priorités du plan stratégique pour pouvoir s'insérer dans les appels de projets qui pourraient suivre et obtenir ce financement-là.

Quant à la reddition de comptes, c'est celle à faire auprès de la FLAC qui apparait la plus lourde.

Les informants perçoivent positivement la présence de nombreux acteurs externes même si leur contribution véritable semble inégale.

> Quand on regarde la persévérance et la diplomation, on a besoin de l'appui et de nos partenaires sociaux, d'Emploi-Québec, de nos municipalités. On a besoin du monde des affaires aussi, car on veut que les entreprises prennent en considération qu'offrir 30 heures de boulot à un élève, ce n'est pas ce qu'on recherche, nous. On a besoin d'un équilibre. Donc, quand on parle de persévérance scolaire et qu'on a des gens du milieu des affaires ou municipal, c'est qu'on veut leur faire comprendre que les élèves doivent être dans les salles de classe et non sur le marché du travail à 15 ans et à 16 ans.

> Les Tables jeunesse au Québec étaient beaucoup des tables pilotées par des étudiants de collèges ou d'universités, mais on y retrouvait en nombre quand même important, des étudiants de fin de secondaire. Ces tables-là étaient perçues par la TEO comme des partenaires naturels parce que c'était en quelque sorte une espèce de rétroaction de la part de jeunes diplômés du secondaire, une espèce de voix fraiche et directe. Souvent, les interventions les plus nécessaires étaient faites par la bouche des jeunes qui percevaient qu'ils en avaient moins à perdre ou qui avait peut-être moins de retenue que les adultes, mais on pouvait plus entendre la vérité. C'était utile pour la Table Éducation Outaouais. Mais je dirais que ces partenaires, peu nombreux, que je viens d'identifier, même si je

> pense que c'était des partenaires excessivement importants, n'avaient pas le poids des ministères.

Enfin, en ce qui concerne la décision gouvernementale de mettre fin au financement des tables régionales, un participant souligne son inquiétude.

> Je ne suis pas sûr que la centralisation, parce que c'est ça qu'on vit actuellement, un peu beaucoup, pas juste en éducation, on le voit dans bien des domaines, cette centralisation où on dit les affaires vont se faire entre vrais gestionnaires… Autrement dit, on se trouve un peu, sciemment ou non, à éliminer la société civile. Parce que la table d'éducation, c'était la société civile. L'éducation, l'emploi, etc. ce sont des gestionnaires, mais ce ne sont pas directement des gestionnaires des politiques du ministère. Autrement dit, on est là, mais on est aussi sur le terrain donc on est aussi à l'écoute. […] la société civile est si importante pour être à l'écoute, pour travailler à solutionner les problèmes de terrain. Car quand on est très loin, on ne les voit pas et ce n'est pas toujours nécessaire qu'on les voit non plus parce que la société civile est directement sur le terrain et les problèmes ne sont pas transversaux. Tout ne préoccupe pas le Québec au complet. Donc, qu'est-ce qui va se passer? Ça c'est la préoccupation. Ces tables-là étaient des lieux de rassemblement, de travail collectif et de participation collective au modèle économique, social, culturel régional. C'était tout ça. Et la société civile était là, la société civile locale et régionale.

L'organigramme de la Table Éducation Outaouais traduit bien la *complexité de la gouvernance* de l'instance. Surnommé le « dragon à 5 têtes », l'instance compte deux niveaux, politique et administratif, et quatre comités autonomes.

> Il y avait quatre grands comités décisionnels sur différents points plus les chantiers où on avait les présidents qui œuvraient de façon pratiquement autonome dans certains chantiers. Par exemple, l'ACESO ne se rapporte pas à la TEO. Quant aux décisions qui se prennent là, le CAPS c'est la même chose. Il y avait toute une équipe opérationnelle qui relevait davantage du président du CAPS que du président de la TEO. C'était une structure où il y avait beaucoup de têtes des décideurs investis un peu partout.

Sur le plan de la gestion du financement,

> C'était une entente spécifique signée entre autres avec le programme Réunir Réussir qui était un programme conjoint avec la FLAC et le gouvernement. Nous, cette enveloppe-là de Réunir Réussir a été confiée à la CREO, mais elle a signé une entente avec la Table Éducation et 14 autres signataires sur 5 ans pour

> financer les activités de financement en persévérance scolaire. C'est la TEO, via une grosse équipe qui était en place avec des prêts de services aux commissions scolaires, qui travaillait au Comité d'action en persévérance scolaire (CAPS) et qui était en charge de mettre en œuvre l'entente. C'était notre gros chantier. Notre deuxième chantier, c'était le développement de l'enseignement supérieur avec l'ACESO, qui est l'Alliance pour la cause de l'enseignement supérieur. Ça, s'est davantage mené en terme politiques. Il n'y a pas nécessairement d'équipe. Il y a un consultant qui travaille là-dessus. Ces travaux-là sont menés davantage par les cégeps avec l'université et les collèges privés.

Les membres sont conscients du niveau de complexité de la TEO, mais affirment qu'il s'agit d'un choix délibéré.

> Est-ce que cet organisme a une structure trop complexe? Je dirais pour la gestion de l'information, non. Je pense qu'on avait vraiment besoin pour bien gérer le partage de l'information, on avait une structure dont la complexité était nécessaire. Maintenant, est-ce qu'il y a d'autres modèles que celui-là qui auraient pu permettre à la TEO d'avoir une bonne gouvernance, je pense que la réponse est évidemment, oui. On aurait pu n'avoir aucun exécutif, aucun comité de direction interordres et tout discuter à la Table Éducation Outaouais. Mais là, ça rend la présidence périlleuse.

En somme,

- ✓ La TEO a effectué de nombreux accommodements pour assurer sa pérennité.
- ✓ Les comités permanents sont autonomes.
- ✓ La structure organisationnelle est complexe avec un niveau politique et un niveau administratif.

4.11.4 Le leadership et son élément constitutif

La TEO réussit à *manifester son leadership* par ses divers comités, notamment l'ACESO qui obtient un statut particulier pour l'enseignement supérieur auprès du ministère de l'Éducation.

> Par exemple, en enseignement supérieur, on s'est fait octroyer un statut particulier. On a travaillé fort pour que le ministre, dans ce cas-ci, le premier ministre, fasse comme en santé, une situation particulière en éducation à cause de la frontière. [...]. Ici, ils nous ont dit : on va le définir. Mais à date, on n'a pas eu d'enveloppe particulière ou de traitement particulier. Maintenant, quand on

> fait des demandes de programmes, on sent que les gens à Québec sont plus ouverts que par le passé.

Lors des entretiens, plusieurs participants expriment le fait qu'avec l'IRC, le secteur de l'éducation augmentera sa présence. « Mais il va y avoir une prédominance éducative. Dans le fond, le signal qui est lancé, c'est que les gens de l'éducation veulent garder le leadership en persévérance scolaire et en réussite éducative et ils veulent le faire ensemble. »

C'est la promesse exprimée par les membres pour la nouvelle structure.

> Des instances régionales de l'éducation qui peuvent être leadées par l'éducation, mais qui vont vraiment devoir travailler en concertation. À cette table-là, peu importe ton rôle, que tu sois un élu ou un administrateur, ton mandat sera de cibler des orientations précises dans lesquelles on va mettre de l'argent et pour lesquelles on devra rendre des comptes. Et il va falloir travailler en équipe. Là, on est rendu là.

Le leadership appartient d'abord au secteur éducatif.

> Tout le monde s'intéresse à l'éducation, mais personne n'en prend le leadership et personne n'en fait la reddition de comptes. Moi, je pense que les acteurs de l'éducation, dont je fais partie, on ne doit pas avoir peur de prendre ce leadership-là et de faire la reddition de comptes qui va avec cela. Et cela, je pense, ça peut être des occasions de créer ce niveau de responsabilisation que nous avons au regard des citoyens d'une région. Quand nous sommes directeurs généraux de commissions scolaires et de cégeps et qu'on a des décisions à prendre, bien, ce n'est pas désincarné. C'est nous autres les répondants et je dirais que pour que ça marche, il faut s'approprier ces responsabilités-là sinon les gens se désengagent.

L'engagement financier des membres, notamment les commissions scolaires, témoigne du leadership éducatif. « Mais le gros partenaire était les commissions scolaires. [...] Les commissions scolaires mettaient 600 000 $ toutes seules. »

Les entretiens révèlent que le travail de la TEO porte ses fruits.

> On a créé des liens qui n'existaient pas dans le passé entre la formation professionnelle et la formation technique. Tu commençais en formation professionnelle et il y avait des liens qui assuraient la poursuite de tes cours au cégep. On ne voyait pas cela avant. Ce sont des choses qui ont évolué. Le

> service à l'élève a beaucoup, beaucoup évolué grâce à la Table Éducation Outaouais.

À retenir du thème « leadership » :

- ✓ L'existence d'un leadership assumé par le secteur éducatif.
- ✓ L'existence d'un leadership ouvert à la communauté.

4.12 L'analyse des résultats selon le troisième palier de traitement : les « trois I »

La présentation des résultats du troisième palier de traitement est produite selon le cadre des « trois I ». Comme nous l'avons vu au chapitre 2, les « trois I » s'inscrivent dans un continuum de temps. Les *Idées* s'incarnent dans le long terme, les *Intérêts* réfèrent au court terme et les *Institutions* se construisent dans un temps intermédiaire.

4.12.1 Idées

Et la période actuelle de transition vers un nouveau mode de gouvernance permet de revoir non seulement la structure organisationnelle, mais aussi de faire le point sur la mission, la vision et les valeurs à partager. Car selon un participant, « La création de la Table Éducation Outaouais a changé la dynamique de compétition et on l'a vu dans les années après. On travaillait ensemble. »

> La première différence, on a décidé de faire une réflexion stratégique cette année pour refondre tout ça, remâcher tout ça, revoir la façon de fonctionner pour être beaucoup plus efficient, efficace. Parce que quand on multiplie les structures comme on avait là, les comités, les discussions se dédoublent. […] La deuxième chose, on a décidé que les chantiers dorénavant ne seraient plus des chantiers autonomes en silo, ou il n'y a pas de redditions de compte à la TEO comme tel. On veut fonctionner comme un organisme plus cohérent en éliminant les silos.
>
> Je trouve que le milieu de l'éducation ne tient pas compte de la culture propre à l'éducation. Je trouve que les gens de l'éducation, on se fait trop mener par des facteurs externes. Mais en même temps, je pense qu'on ne se questionne pas assez non plus par ce qu'on vit dans nos zones de confort aussi. Il y a comme un paradigme (sic) qu'il faut regarder tout le temps. […] La gouvernance régionale vient conditionner tout ce beau monde de l'éducation. Donc, je suis soucieux de cela.

Les membres insistent sur la raison d'être du système éducatif et sa centration sur l'élève tout en soulignant l'importance d'en faire une lecture régionale.

> Tout le monde avait vraiment établi les liens qu'il fallait que tout le monde travaille ensemble pour l'élève. À partir de là, on arrivait en bout de ligne et on se demandait : est-ce que c'est bon pour l'élève? Pour l'étudiant? Est-ce que ça répond à son besoin? Si ça faisait tout ça, la discussion se finissait là. […] L'élève dans sa région. Ça, c'était important, l'élève dans sa région.
>
> Ça prend vraiment de l'engagement envers une région, faut être engagé dans ce travail-là pour siéger à une table. Ce n'est pas qu'une lecture de statistiques… ce n'est pas tout de dire qu'il y a 25 % de décrochage et que l'année prochaine, il y en aura 22 et dans l'école qu'est-ce qu'on fait… Il faut voir plus loin que cela. Il faut bâtir l'avenir pour être à une table régionale de l'éducation. En tout cas, moi c'est la lecture que j'en fais. Et les gens qui étaient là, à cette époque, ça a marché parce que c'était tous des gens qui voyaient en avant. C'était pas des administrateurs au quotidien. C'était tous des gens qui pouvaient lire le problème, attaquer le problème et qui étaient prêts à faire ce qu'il faut et à convaincre qui il faut pour faire avancer la région. C'était des gens de région. »

Bref, dans l'optique des *Idées* qui s'incarnent dans le long terme,

- ✓ Les répondants de l'Outaouais démontrent partager une vision commune, soit la réussite de l'élève au bénéfice de la région.
- ✓ Les répondants de l'Outaouais disent vouloir transformer le mode de gouvernance en réponse aux problèmes identifiés.

4.12.2 Intérêts

La TEO possède à son actif de nombreuses réalisations qui confirment la mobilisation des acteurs autour d'enjeux communs. « En 2011, on a fait un forum sur la persévérance scolaire. Trois cents intervenants de la communauté incluant les élus municipaux, les élus scolaires et parmi toutes les priorités de développement de la région, on a passé au vote et l'assemblée au grand complet, à 90 %, a voté pour la persévérance scolaire comme la première des priorités. »

> Les partenaires autour de la table étaient corrects, étaient à la bonne place, mais je trouvais que ce qui manquait c'était des actions ensemble. Souvent, dans une table de concertation, ce qui est difficile c'est de mobiliser les gens autour d'un objectif commun et qu'on ait un projet collectif. Vous savez quand on fait de la

> concertation, les gens viennent souvent partager leurs préoccupations, mais moi, je voulais mettre les gens en mouvement dans un projet.

Néanmoins, certains acteurs priorisent les besoins de leur organisation. « Peut-être qu'au niveau politique il y avait des enjeux un peu plus pointus. Je dis cela de façon générale, mais peut-être qu'à la Table Éducation Outaouais, les gens n'étaient pas tous alignés sur la vision de la table. Certains sont arrivés avec des agendas différents. » Certaines stratégies se déploient alors afin de minimiser les impacts.

> Les gens de l'éducation ont besoin à l'occasion de traiter de certains dossiers ensemble sans que les partenaires soient là. Ils ont besoin de se positionner et de s'entendre entre eux, avant d'aller à la table de l'éducation ou pour en discuter avec les ministères et les élus. Donc, cette année, la décision a été prise de fusionner la table d'administration et la table politique, d'abolir l'exécutif, mais de confier le mandat de l'exécutif au comité de la direction interordres. La TEO inc. qui demeure une corporation qui est à côté.

Le financement de la FLAC en persévérance scolaire suscite des tensions entre les membres même s'il favorise l'intervention de la communauté. « Au niveau du CAPS, comité d'amélioration de la persévérance scolaire, il y a eu un appel de projets auprès de la communauté. Dans le cadre de ça, il y avait du financement – pas dans la salle de classe – parce que la fondation Chagnon n'a jamais voulu se substituer au financement du ministère dans nos salles de classe, mais au niveau communautaire. »

> Oui, tout l'investissement en persévérance scolaire au Québec a changé les choses. […] Là aussi, cet influx d'argent et l'augmentation de reddition de comptes au sein de la table, c'est toujours comme cela dans tous les organismes. Plus il y a de l'argent et plus les gens vont y voir une opportunité d'aller plus loin, d'en faire plus. Et en général, les attentes sont souvent plus grandes que les budgets parce que les budgets apparaissent soudainement très gros. Donc, à ce moment-là, on a commencé effectivement à avoir des votes.

Malgré cela, les personnes interrogées maintiennent vouloir intégrer davantage les politiques et la société civile dans la nouvelle structure.

> D'ailleurs, on veut avoir des gens du municipal politique, parce que quand on parle de persévérance scolaire, tout ne tourne pas autour de la salle de classe. Il y a la communauté dans les déterminants. Il y a des choses qui se passent dans

> la famille et des choses qui se passent dans la communauté. Peut-être que le monde municipal va devoir faire sa part.

L'apport de la table ne fait aucun doute pour les répondants, tant pour le secteur éducatif, pour leur propre organisation ou pour la région. « L'amélioration de la performance des écoles, au niveau de la persévérance scolaire, a beaucoup été le résultat des injections d'argent de la TEO au fil des années avant l'arrivée de la Fondation, mais aussi grâce à cet argent-là. »

> Il y a quelques années passées, on appréciait moins quand le président de la Chambre de commerce parlait de la persévérance. On disait : ce n'est pas à lui à parler de cela, c'est à nous l'éducation. Leur apport, et cela aussi a cheminé, c'est que, pour moi, c'est normal, car c'est mon pain et mon beurre, mais quand le maire de Gatineau et le président de la Chambre de commerce parlent de la persévérance scolaire et qu'ils s'impliquent et qu'ils en font une orientation, et bien, ils viennent faire la preuve que c'est un enjeu de société et qu'eux-mêmes, dont la mission première est l'économie et faire de l'argent, déterminent que sans cette persévérance, au bout de la chaîne il y a un problème qui est de combler des emplois. Il est là leur apport.

En conclusion,

- ✓ La défense des intérêts éducatifs régionaux est prioritaire malgré la présence de certains intérêts organisationnels.
- ✓ La mobilisation des membres contribue à la réalisation de nombreux projets.
- ✓ L'apport du milieu politique et de la société civile est généralement bien perçu.
- ✓ La TEO produit des avancées sur le plan éducatif, organisationnel et régional.

4.12.3 Institutions

Dès sa création, la TEO a le soutien d'un secrétaire général. Ce dernier veille à préparer les dossiers et assurer le suivi des décisions de l'instance. Il s'occupe également de la gestion financière et de la coordination des ressources humaines. Même s'il n'y a que deux employés en 2016, la présence d'un secrétaire général est considérée comme un atout, et ce, pour plusieurs raisons.

> En ayant un secrétaire général, on peut avoir des positionnements politiques, on peut avoir aussi des échanges d'informations qui peuvent être très intéressants pour les membres. Mais on peut se doter d'un plan d'action, et mettre en œuvre

> un plan d'action en ayant des ressources qui vont le faire. Ça, c'est la différence. Le ministère peut nous confier des enveloppes et nous demander de les gérer parce qu'on a des gens qui s'occupent de l'administration de ces sommes-là directement ici. […] Dans ces instances-là, c'est d'avoir une mémoire corporative, elle est souvent portée par l'équipe interne parce que les gens changent autour de la table. […] Donc, la condition du succès, quand je parle d'avoir une équipe c'est ça. D'avoir des gens responsables de faire avancer tout ça entre les rencontres.

L'histoire de la TEO démontre la capacité d'adaptation des acteurs aux impératifs du moment. C'est pourquoi, dans le but de faciliter la gestion de son financement, la table s'incorpore dès 2001.

> Dès le début, le ministère de l'Éducation avait confié des enveloppes aux tables interordres à travers le Québec, entre autres le fonds transitoire pour la formation professionnelle. Par la suite, on avait à signer des ententes spécifiques avec le Conseil régional de développement de l'époque, qui est devenu la Conférence régionale des élus en 2005. Ces ententes-là nécessitaient d'avoir un signataire officiel. Il faut que ce soit un des membres de la table interordres qui soit le fiduciaire. Ils ont décidé de créer une corporation qui pourrait à ce moment-là recevoir les subventions du gouvernement et signer des ententes.

Les comités se créent au fur et à mesure que les enjeux identifiés gagnent en importance.

> La table Éducation a été mise en place pour travailler sur la persévérance scolaire dans les années 2000 d'abord et avant tout. Les autres thèmes sont arrivés ensuite. La FP est arrivée avec l'annonce des programmes avec le ministère de l'Éducation, la profession enseignante, c'est relativement nouveau, depuis 2011. L'ACESO est apparue en 2009 sur l'initiative du recteur de l'Université du Québec en Outaouais. Là, les institutions en enseignement supérieur se sont mises à revendiquer une équité dans l'offre de services à la population par rapport aux autres régions du Québec.

Le fonctionnement passé de la Table Éducation Outaouais s'articule autour des quatre comités permanents et de la présence d'une table dite « administrative » et d'une table « politique ». Cependant, des difficultés de fonctionnement encouragent le changement en cours d'opérationnalisation.

> On a une structure politique et administrative. On avait une structure administrative seulement avec les autres ministères et on avait la table

> interordres qui était seulement les administratifs des commissions scolaires, cégep et universités. Sauf qu'à une certaine époque, on avait mis de côté la table interordres pour vraiment se concentrer sur la table administrative et politique. Sauf qu'on se ramassait dans une situation où on était plus capable de se parler strictement entre gens administratifs d'éducation.

Les informants ne se disent pas déstabilisés par l'abolition de la direction régionale du ministère de l'Éducation. « En abolissant la direction régionale du ministère nécessairement ça a tout changé la dynamique, mais actuellement on est en train de négocier des ententes et le ministère se rend compte que c'est pratique d'avoir un interlocuteur régional en éducation. »

> Eux (sic) (directions régionales du MELS) étaient davantage les ambassadeurs du ministère de l'Éducation dans la région. Je vais être bien franc avec toi depuis qu'elles sont disparues, il n'y a pas eu beaucoup de changements. J'ai senti que c'était une instance bureaucratique pas nécessaire. On avait de bonnes relations, c'était correct, mais sans plus.

Nous l'avons vu précédemment, les élus sont nombreux au sein de l'instance et ne laissent personne indifférent. En fait, il y a les présidences de commissions scolaires, les élus municipaux et même des députés provinciaux. « Dans la structure de la TEO, il y a du politique, des partenaires et des administrateurs. L'ACESO, elle, a les dirigeants du post-secondaire, le maire de Gatineau siège sur cette tribune-là, le président de la Chambre de commerce siège sur cette tribune -là. C'est une tribune où politiquement, elle a des joueurs-clés. Les cinq députés sont là. »

> Très rapidement, lorsque les directions générales ont proposé ces tables administratives, les présidents de commissions scolaires et les présidents de conseils d'administration des cégeps et universités, ont manifesté d'avoir une table politique qui serait agencée dans le modèle de la Table Éducation Outaouais de manière à avoir leur mot à dire, et parce qu'une table politique permet d'exercer beaucoup plus confortablement un certain nombre de démarches par le biais des conseils d'administration auprès du gouvernement.

Quels mécanismes assurent la prise de décision? Le vote, bien entendu, mais aussi une forte tendance à ne pas y recourir. « Je vous dirais qu'il y avait une culture d'unanimité même, mais ça, ça peut être malsain. Il doit y avoir des débats sur les vrais dossiers, mais en même temps dans un respect mutuel, ça c'est clair. »

Est-ce que le travail est efficace? Selon les répondants, « Chez nous, on a déjà une des premières stratégies atteintes qui est de fonctionner avec des résultats et des données. Ça, pour moi, c'est le secret et chez nous, on se base là-dessus. Ça, on l'a atteint. »

> Je dirais, un petit exécutif, c'est essentiel. En gouvernance, il y a une école qui dit que le conseil d'administration prend toutes les décisions et doit tout entendre, mais là on n'est pas dans un organisme avec des millions ou des milliards de dollars à gérer. C'est un organisme qui est plus petit, mais qui touche beaucoup de gens. Un bon exécutif, c'est vraiment une partie essentielle de la structure.

Les informants attestent qu'ils discutent des enjeux ouvertement et que les démarches sont transparentes.

> D'ailleurs, quand on fait une demande au niveau d'une carte, d'un programme, on le fait au niveau provincial, mais aussi on avise la table comme telle pour les informer qu'on désire offrir une nouvelle carte ou participer avec une autre commission scolaire pour offrir un autre programme. On leur demande toujours l'approbation. L'approbation monte du comité directeur FPT, à la Table Éducation Outaouais pour l'aval de la table pour aller de l'avant. C'est une question de partenariat pour s'assurer qu'on ne se pile pas sur les pieds, qu'on ne fait pas un dédoublement de services.
>
> Ce qui doit continuer entre nous, c'est de ne pas hésiter à mettre sur la table, les éléments-clés, les éléments stratégiques, les éléments problématiques. Pour moi, c'est le secret. Vous me demandez ce qui manque? C'est ça, mais en fait, ça ne manque pas, mais il faut que ça se poursuive. Et il faut parler d'une seule voix.

En somme, dans une perspective de temps intermédiaire, nous dirions que :

- ✓ La table met en place des dispositifs de gestion adaptés à l'évolution de son contexte.
- ✓ Les prises de décision se prennent au sein des comités.
- ✓ L'interface politico-administrative vit des tensions.
- ✓ Le travail de l'instance est jugé efficace.

Le tableau 4.3 présente les principales constatations du traitement des données de la Table Éducation Outaouais. Ce que l'on retient, c'est que des membres expérimentés et novices dans les instances interorganisationnelles et intersectorielles se côtoient à la TEO. Des dispositifs managériaux sont mis en place dans l'optique de faciliter l'adaptation de la table

à son environnement. La structure organisationnelle demeure complexe, mais les répondants affirment qu'il existe un climat de confiance. L'interface politico-administrative est tendue, mais ne semble pas nuire à l'efficacité des travaux de la table. La transformation de la TREI en IRC s'est réalisée dans le cadre d'un processus ouvert et transparent où les acteurs éducatifs augmentent leur présence tout en faisant une place à la société civile.

Tableau 4.3 Grille des résultats de la Table Éducation Outaouais selon les paliers de traitement

Rubriques du Guide d'entretien			
Questions générales	**Management**	**Conditions**	**Gouvernance**
• Détenteurs de postes de direction. • Majorité d'acteurs expérimentés. • Méconnaissance du mandat de la TEO au moment de leur arrivée. • Organisme d'échanges, de rapprochement et de travail collectif.	• Création de comités en fonction de priorités régionales. • Réalisations probantes selon chantiers ministériels et priorités régionales. • Dispositifs managériaux évolutifs et adaptés. • Structure organisationnelle complexe et duale. • Comités permanents autonomes.	• Première table au Québec. • Enjeux partagés : abandon scolaire et carte des programmes FP et enseignement supérieur. • Comités décisionnels. • Tensions dans l'interface politico-administrative. • Information transmise occasionnellement auprès de leur organisation respective. • Forces utiles : capacité à communiquer, ouverture aux autres.	• Ouverture à la société civile. • Structure organisationnelle évolutive. • Réalisations nombreuses. • Intensité des relations : partenariat ou concertation dans les comités et échanges d'information à la TEO. • Volonté de maintenir l'instance.

Théorie de l'avantage collaboratif			
Buts	**Confiance**	**Diversité**	**Leadership**
• De niveau régional. • Initiée conjointement par le MELS et acteurs éducatifs. • Vision commune fluctuante selon les périodes. • Pertinence de la table actualisée. • Secrétariat général rigoureux et efficace. • Effort de transparence.	• Attentes élevées face à la nouvelle structure et nouveaux partenaires. • Présence de mécanismes de gestion des risques efficaces. • Dynamique jugée améliorée. • Multiples rapports de force entre les types d'acteurs. • Mise en place d'activités pour établir un climat de confiance. • Climat de confiance.	• Nombreux accommodements. • Autonomie des comités permanents. • Structure organisationnelle complexe et duale.	• Leadership assumé par le secteur éducatif. • Leadership ouvert à la communauté.

Les « trois I »		
Idées	**Intérêts**	**Institutions**
• Partage vision commune : réussite de l'élève au bénéfice de la région. • Transformation du modèle de gouvernance en réponse aux problèmes identifiés.	• Intérêts éducatifs régionaux prioritaires mais présence d'intérêts organisationnels. • Mobilisation des membres. • Apport reconnu du milieu politique et de la société civile. • Projets réalisés à portée éducative, organisationnelle ou régionale.	• Dispositifs de gestion adaptés en fonction du contexte évolutif de l'instance. • Comités décisionnels. • Interface politico-administrative en tensions. • Travail efficace.

Le tableau suivant présente la synthèse des tables selon les trois paliers de traitement. À la lecture du tableau synthèse, nous faisons les quelques observations suivantes. D'abord, nous notons plusieurs similitudes entre les tables de Lanaudière et de l'Outaouais alors que la TEIOM présente un profil plus singulier. Parmi ces similitudes, soulignons que la TEO et Éducation Lanaudière sont composés d'acteurs expérimentés dans ce type d'instance. Ces tables ont adapté ou mis en place des dispositifs managériaux en fonction de l'évolution de leur instance respective.

Deuxièmement, les deux tables proposent une vision régionale des problématiques éducatives contrairement à la TEIOM qui problématise les enjeux éducatifs au sein des ses deux réseaux sous-sectoriels. Troisièmement, alors que la TEIOM mise sur le leadership de la direction régionale du ministère de l'Éducation, les deux autres TREI préfèrent prendre leurs distances en utilisant leurs propres moyens pour maintenir les activités de leur table.

Une autre observation à relever dans les trois cas a trait à la reconnaissance des rapports de force entre acteurs, de tensions et de résistances face à la présence des élus, principalement les présidences des commissions scolaires. Cependant, la TEO et Éducation Lanaudière développent des mécanismes de gestion des risques suffisants pour maintenir un climat de confiance et permettre à leur table de poursuivre ses activités.

Enfin, pour les acteurs de la TÉIOM, la région de la Montérégie n'est pas signifiante. Ce territoire est jugé trop grand, les disparités sous-régionales trop importantes pour que chacun veuille y investir au bénéfice de l'ensemble. Les acteurs d'Éducation Lanaudière, estiment que le travail collectif de leur table permet de construire l'identité et l'appartenance régionale. L'éducation devient un outil au service de cette construction identitaire. Et pour la TEO, la volonté initiale des acteurs éducatifs de faire réussir les garçons sur le territoire québécois les pousse à mettre en commun leur énergie au bénéfice des élèves et du développement socio-économique de la leur région.

À partir de ces résultats et de ceux qui suivront lors de l'analyse inter-sites, nous élaborerons nos propositions de recherche en fonction de nos questions spécifiques. Le chapitre 6 en fera la discussion.

Tableau 4.4 Tableau synthèse de l'analyse des résultats selon les 3 paliers de traitement, par table

TREI/unités d'analyse	Table d'éducation interordres de la Montérégie	Éducation Lanaudière	Table Éducation Outaouais
Guide d'entretien			
Questions générales	• Détenteur de postes de haute direction. • Novices dans ce type d'instance. • Connaissance suffisante du mandat. • Doute dès le départ de l'efficacité de la table.	• Détenteurs de postes de haute direction. • Expérimentés dans les instances intersectorielles et inter-organisationnelles. • Bonnes connaissances de la table avant d'y siéger.	• Détenteurs de postes de direction. • Majorité d'acteurs expérimentés. • Méconnaissance du mandat de la TEO au moment de leur arrivée. • Organisme d'échanges, de rapprochement et de travail collectif.
Management	• Rôle prépondérant de la direction régionale du ministère de l'Éducation. • Présence de comités fonctionnels et autonomes. • Lourdeur administrative. • Interface politico-admnistrative tendue. • Financement jugé insuffisant ou inefficient. • Faible niveau de satisfaction concernant l'efficacité de la table.	• Structure organisationnelle évolutive. • Rapprochement effectif pour les deux premiers chantiers. • Direction régionale du MELS peu active et bureaucratisée. • Insatisfaction face à la bureaucratie gouvernementale.	• Création de comités en fonction de priorités régionales. • Réalisations probantes selon chantiers ministériels et priorités régionales. • Dispositifs managériaux évolutifs et adaptés. • Structure organisationnelle complexe et duale. • Comités permanents autonomes.

TREI/unités d'analyse	Table d'éducation interordres de la Montérégie	Éducation Lanaudière	Table Éducation Outaouais
Guide d'entretien			
Conditions	• Enjeu : carte des programmes FPT. • Disparités régionales importantes et sources de tensions. • Désir d'autonomie d'une des trois CRE a contribué à la désaffection des membres. • Faible partage d'informations auprès de leur organisation. • Forces utiles : leadership, crédibilité, solidarité.	• Enjeu : développement des programmes FPT. • Instance initiée par le milieu éducatif. • Rétroaction au sein de leur organisation respective. • Forte appartenance régionale. • Forces utiles : transparence, écoute et au respect.	• Première table au Québec. • Enjeux partagés : abandon scolaire et carte des programmes FP et enseignement supérieur • Comités décisionnels. • Tensions dans l'interface politico-administrative. • Information transmise occasionnellement auprès de leur organisation respective. • Forces utiles : capacité à communiquer, ouverture aux autres.
Gouvernance	• Interface politico-administrative tendue. • Peu d'intérêt des acteurs externes. • Structure organisationnelle jugée inadéquate. • Bon climat au sein des comités. • Peu ou pas de concertation perçue. • Réalisations attribuables à l'existence de la TEIOM. • Dissolution de la TEIOM.	• Volonté de diversifier les membres. • Résistance du cégep face à la participation de la direction régionale du MELS. • Reconnaissance de l'apport de tous les membres à la table. • Perceptions de l'intensité des relations : entre mise en commun et collaboration. • Importance de la table pour le développement régional. • Volonté de poursuivre les activités de la table.	• Ouverture à la société civile. • Structure organisationnelle évolutive. • Tensions entre le politique et l'administratif. • Réalisations nombreuses. • Intensité des relations : partenariat ou concertation dans les comités et échanges d'information à la TEO. • Volonté de maintenir l'instance.

Théorie de l'avantage collaboratif			
	Table d'éducation interordres de la Montérégie	**Éducation Lanaudière**	**Table Éducation Outaouais**
Buts	• Présence de plusieurs niveaux de buts. • Mandat ministériel à clarifier. • Absence de vision commune. • Pertinence à démontrer. • Réalisations effectives et apprentissage personnel. • Manque de transparence.	• Initiative des acteurs éducatifs régionaux. • Buts régionaux. • Buts définis par les acteurs mêmes. • Pertinence de la table pour développement programmes FPT. • Engagement financier des membres institutionnels et soutien administratif adéquat. • Vision commune.	• De niveau régional. • Initiée conjointement par le MELS et les acteurs éducatifs. • Vision commune fluctue selon les périodes. • Pertinence de la table actualisée. • Secrétariat général rigoureux et efficace. • Effort de transparence.
Confiance	• Attentes élevées de certains membres. • Mécanismes de gestion des risques insuffisants. • Mouvance des membres. • Nombreux rapports de force. • Faible niveau de confiance.	• Projets communs et rassembleurs. • Présence de dispositifs de gestion des risques. • Structure organisationnelle évolutive en fonction des besoins. • Établissement d'un rapport de forces avec le MELS. • Volonté exprimée de poursuivre les travaux de l'instance. • Climat de confiance.	• Attentes élevées face à la nouvelle structure et nouveaux partenaires. • Présence de mécanismes de gestion des risques efficace. • Dynamique jugée améliorée. • Multiples rapports de force entre les types d'acteurs. • Mise en place d'activités pour établir un climat de confiance. • Climat de confiance.
Diversité	• Autonomie des comités facilitant la réalisation du mandat. • Grande autonomie des organisations membres nuisible au fonctionnement de l'instance. • Diversité et grand nombre d'acteurs alourdissent le fonctionnement de l'instance.	• Intégration des acteurs comme parties prenantes. • Autonomie des membres crée tensions avec le ministère de l'Éducation. • Autonomie des membres sert à élargir le réseau de la table.	• Nombreux accommodements. • Autonomie des comités permanents. • Structure organisationnelle complexe et duale.
Leadership	• Leadership assumé par la direction régionale du MELS. • Leadership d'un comité (CCRFPT) pour la réalisation du mandat de rapprochement entre la FP et la FT.	• Leadership collectif.	• Leadership assumé par le secteur éducatif. • Leadership ouvert à la communauté

	Table d'éducation interordres de la Montérégie	Éducation Lanaudière	Table Éducation Outaouais
« Trois I »			
Idées	• Trois préoccupations principales : l'efficience du système éducatif, la contribution de la TEIOM à l'action publique et la place de la FPT dans le développement socioéconomique du Québec.	• Deux idées : Développement des programmes FPT et continuum universitaire sert à la rétention des jeunes et la rétention des jeunes assure le développement socio-économique régional.	• Partage vision commune : réussite de l'élève au bénéfice de la région. • Transformation du modèle de gouvernance en réponse aux problèmes identifiés.
Intérêts	• Difficulté d'intégration des membres. • Intérêts divergents entre la table et les organisations membres. • Compétition entre les acteurs FPT. • Présence active des réseaux sous-sectoriels.	• Intérêts régionaux jugés prépondérants. • Nombre d'acteurs a une valeur ajoutée. • Intérêts du MELS s'opposent au consensus de l'instance.	• Intérêts organisationnels parfois priorisés. • Mobilisation des membres. • Participation sollicitée de la société civile et des politiques. • Projets réalisés à portée éducative, organisationnelle ou régionale. • Apport contesté des représentants ministériels.
Institutions	• Structure organisationnelle lourde et exigeante. • Modalités de fonctionnement estimées inefficaces. • Acteurs peu investis dans le processus décisionnel.	• Volonté d'avoir des membres de diverses provenances. • Structure organisationnelle adaptée aux besoins. • Satisfaction quant à l'efficacité de l'instance. • Volonté de poursuivre les activités.	• Dispositifs de gestion adaptés en fonction du contexte évolutif de l'instance. • Comités décisionnels. • Interface politico-administrative en tensions. • Travail efficace. • Volonté de poursuivre les activités.

CHAPITRE 5 – L'ANALYSE INTER SITES EN FONCTION DES PALIERS DE TRAITEMENTS, SELON LES TYPES D'ACTEURS

Considérant que notre question de recherche s'appuie sur la perception des acteurs pour mieux comprendre le rôle des TREI dans l'action publique, nous avons demandé au logiciel N'VIVO 11 de traiter la requête « type d'acteurs » avec les trois paliers de traitement, soit le guide d'entretien, la théorie de l'avantage collaboratif et les « trois I ». Les résultats qui suivent concernent ce qui est récurrent ou spécifique, en fonction de la catégorie d'acteurs, sans égard à la table régionale d'éducation interordres.

Les acteurs sont classés en quatre catégories : CS, cégeps, acteurs externes (éducatifs autres que CS et Cégeps, économique, politique ou administratif) et présidences ou ex-présidences de tables. À noter que cette catégorie n'est pas exclusive puisque les présidences de tables sont assumées par des représentants de commissions scolaires et de cégeps. C'est donc dire que les participants de cette catégorie se retrouvent également dans les catégories commissions scolaires ou cégeps. Mais, compte tenu que certaines questions étaient exclusives aux présidences des tables, nous avons jugé important de vérifier si le fait d'assumer ou d'avoir assumé la présidence de la table modifie le regard porté sur l'instance au-delà de la fonction initiale du répondant. Nous n'avons retenu que les réponses aux questions spécifiques posées lors de l'entrevue.

Enfin, rappelons, comme l'indique le tableau 3.2, que des 22 participants, huit proviennent des cégeps, neuf des commissions scolaires et cinq sont considérés comme des acteurs externes.

5.1 Les types d'acteurs et les rubriques

Les rubriques sont basées sur le guide d'entretien qui comporte 13 questions principales divisées en quatre blocs, soit la présentation générale, le management, les conditions et la gouvernance. Les questions principales se subdivisent en une dizaine de sous-questions.

5.1.1 Les type d'acteurs et les questions générales

Ce premier bloc compte trois questions portant sur l'expérience antérieure au sein d'organisations intersectorielles ou interorganisationnelles; le niveau de connaissance de la table avant d'y siéger; et une brève description de celle-ci.

Le guide d'entretien pour les personnes ayant assumé la présidence a quatre questions pour la rubrique « questions générales », dont trois diffèrent du guide des autres acteurs. Les questions 1 et 4 s'avèrent peu pertinentes, puisque dans le cas des trois tables, la durée de la présidence est de 2 ans et ils ont tous une règle d'alternance entre les CS et les cégeps. Seule la table de l'Outaouais permet que la présidence puisse être assumée par un représentant universitaire. La question 3 porte sur leur expérience au sein d'instances intersectorielles ou interorganisationnelles

5.1.1.1 Les répondants des commissions scolaires

Quatre des neuf répondants des CS sont aguerris à ce genre d'instance interorganisationnelle. La moitié a une bonne connaissance du mandat de la table et l'autre moitié entretient des préjugés défavorables à son égard ou l'ignore. Quelques informants donnent un premier aperçu de leur table en la décrivant comme étant « un regroupement des trois ordres d'enseignement », « une présence d'intérêts », un « lieu d'échanges d'information » ou « une table de concertation d'abord qui est devenue une table d'action ».

5.1.1.2 Les répondants des cégeps

Parmi les huit répondants en provenance des cégeps, cinq disent avoir déjà eu une expérience de participation dans une instance intersectorielle ou interorganisationnelle. Les

connaissances préalables de la mission de la table sont assez bonnes ou très bonnes pour deux participants ayant contribué à la fondation de leur table respective.

5.1.1.3 Les répondants externes

Pour leur part, la presque totalité des acteurs externes est expérimentée dans ce genre d'instance. Parmi les cinq répondants, trois disent qu'ils connaissent bien la table avant d'y siéger. Enfin, un seul répondant définit ce qu'était la table, en parlant « d'une instance qui réunit les institutions d'enseignement actives sur le territoire pour en faciliter la coordination d'actions et la mise en place de nouvelles initiatives. »

5.1.1.4 Les répondants assumant la présidence

Sur les sept répondants, six ont déjà de l'expérience dans ce type d'instances. « Assurer le bon fonctionnement de la table » est le rôle que, selon eux, doit assumer le président.

En somme, les résultats de la partie sur les questions générales montrent que :

Pour les représentants des CS :

- ✓ La moitié est expérimentée dans des instances interorganisationnelles ou intersectorielles.
- ✓ Le niveau de connaissances préalables de l'instance est variable.
- ✓ Les répondants perçoivent le degré d'intégration de leur table comme étant plutôt faible.

Pour les représentants des cégeps :

- ✓ La majorité est expérimentée dans des instances interorganisationnelles ou intersectorielles.
- ✓ Les répondants ont une bonne connaissance préalable de la table.

Pour les acteurs externes :

- ✓ Les informants sont expérimentés dans ce type d'instance.
- ✓ La majorité a une bonne connaissance préalable de la table.

Pour les présidences :

- ✓ Les présidences sont expérimentées dans ce genre d'instances.
- ✓ Le rôle de la présidence est d'assurer le bon fonctionnement de leur table.

5.1.2 Les types d'acteurs et le management

Ce deuxième bloc se compose de deux questions portant sur les responsabilités de la table en fonction des trois chantiers du Plan de rapprochement FPT et leur niveau de satisfaction à l'égard des dispositifs de gestion.

Le guide d'entretien pour les présidences contient une question supplémentaire, sur les changements survenus sous leur présidence, et une question substituée concernant les dispositifs de gestion dans laquelle ils sont conviés à préciser quel(s) mécanisme(s) utilisé(s) a pu favoriser le dépassement des intérêts sectoriels.

5.1.2.1 Les répondants des commissions scolaires

En ce qui a trait aux réalisations des trois chantiers ministériels, tous signalent que le rapprochement avec le milieu de travail ne s'est pas réalisé et que le chantier 1 – FPT – a porté davantage ses fruits.

5.1.2.2 Les répondants des cégeps

Du côté des répondants des cégeps, ils déclarent que les trois chantiers de rapprochement n'ont pas eu le même succès. Tout comme leurs collègues des commissions scolaires, l'ensemble des répondants dit que le chantier de rapprochement FPT est le plus réussi. L'ensemble des informants mentionne que leur table respective présente une lourdeur administrative et organisationnelle. Les moyens déployés pour y faire face diffèrent d'une région à l'autre, mais la préoccupation à cet égard chez les représentants du collégial est importante. D'ailleurs, dans les deux régions où il y avait une permanence (secrétaire général), ils attribuent une bonne partie du succès de leur table à ce dispositif.

5.1.2.3 Les répondants externes

En ce qui concerne les réalisations effectives en fonction des chantiers ministériels, les acteurs externes rencontrés parlent d'un rapprochement réel pour le chantier 1 et de balbutiements pour le chantier 3, soit le rapprochement avec le milieu du travail. Quant au chantier 2, sur les services, les réponses varient selon les régions. Tous les répondants à l'exception d'un constatent la lourdeur et la complexité de leur instance. Tous, sauf une personne, sont relativement satisfaits des mécanismes de gestion compte tenu que des changements importants s'effectuent dans deux des trois TREI.

5.1.2.4 Les répondants de la présidence

Pour leur part, toutes les présidences affirment avoir accueilli de nouveaux membres pendant leur période de présidence, ce qui occasionne un défi supplémentaire dans la gestion de l'instance. Tous affirment avoir procédé à des changements afin d'accroître l'efficacité du travail. La nature des changements est en lien avec la région de provenance. Enfin, l'importance des suivis et la qualité de la préparation des dossiers semblent être les mécanismes appropriés pour assurer l'efficacité du travail. Pour le réaliser, certains préfèrent un comité exécutif et d'autres, un dispositif de secrétariat général.

Cette rubrique sur le management atteste que la dimension régionale affecte davantage les réponses que les fonctions. Néanmoins, ce découpage indique que :

Pour les représentants des CS:

- ✓ Le chantier 1 – sur le rapprochement FPT – a atteint ses objectifs.
- ✓ Le chantier 3 – sur le rapprochement avec le milieu de travail – est peu développé.

Pour les représentants des cégeps:

- ✓ Le chantier 1 – sur le rapprochement FPT – a atteint ses objectifs.
- ✓ La lourdeur administrative et organisationnelle de leur table est élevée.
- ✓ La présence d'un secrétariat général à la table est une condition de succès.

Pour les acteurs externes:

- ✓ Le chantier 1 – sur le rapprochement FPT – a atteint ses objectifs.
- ✓ Le chantier 3 – sur le rapprochement avec le milieu de travail – est peu développé.
- ✓ La lourdeur administrative et organisationnelle de leur table est élevée.
- ✓ Les répondants témoignent leur satisfaction face aux changements proposés au mode de fonctionnement.

Pour les présidences de table:

- ✓ Le chantier 1 – sur le rapprochement FPT – a atteint ses objectifs.
- ✓ Les présidences ont œuvré pour accroître l'efficacité des travaux.
- ✓ Les répondants affirment qu'un dispositif de préparation et de suivi des dossiers est primordial.

5.1.3 Les types d'acteurs et les conditions

Le troisième bloc de questions traite du climat régional et des enjeux; du retour fait auprès de leur propre organisation ainsi que des forces ou qualités nécessaires pour participer à une telle instance. En ce qui concerne les questions de cette rubrique pour les présidences, une substitution est faite. Plutôt que d'aborder le réinvestissement au sein de leur organisation respective, nous demandions si le fait d'occuper la présidence a changé leur manière de voir les enjeux éducatifs.

5.1.3.1 Les répondants des commissions scolaires

Pour la moitié des participants issus des CS, l'enjeu régional est la persévérance, la réussite et la diplomation. L'autre moitié identifie plutôt la valorisation de la FP et l'enrichissement de la carte des programmes FPT. Presque tous affirment occasionnellement faire un retour auprès de leur équipe de direction ou conseil des commissaires sur les décisions prises par leur table. Parmi leurs forces, ils remarquent que la franchise et la transparence sont importantes, ainsi que l'ouverture d'esprit et la capacité de rassembler autour de soi.

5.1.3.2 Les répondants des cégeps

L'enjeu du développement de la carte des programmes demeure prioritaire pour les participants des cégeps. Certains en parlent pour expliquer son importance pour le

développement régional, alors que d'autres précisent qu'il s'agit d'une équité interrégionale.

En ce qui concerne l'information transmise au sein de leur organisation, encore une fois, tous affirment le faire auprès de leur équipe de direction principalement. Certains informants disent le faire systématiquement, alors que d'autres disent sélectionner ce qui leur semble pertinent.

Enfin, parmi les forces ou les qualités qu'ils jugent avoir pour siéger à ce type de table, on note : rassembleur, avoir des attentes réalistes, leadership, crédibilité, sincérité, bon communicateur, avoir un esprit collaboratif, être à l'écoute et avoir des idées. « Ne pas être une personne d'action », selon un participant.

5.1.3.3 Les répondants externes

Les acteurs externes notent deux enjeux, soit la persévérance et la réussite ainsi que l'accroissement de la carte des programmes FPT. Ils affirment devoir faire un retour systématiquement auprès de leur organisation puisqu'ils y sont délégués. Parmi les qualités utiles pour participer à ce type d'instance, les participants énumèrent la crédibilité, l'écoute, le respect de la culture du milieu de l'éducation.

5.1.3.4 Les répondants de la présidence

Deux personnes répondent que la présidence leur a permis de comprendre l'importance du politique et des politiques dans les enjeux éducatifs. Un autre affirme mieux comprendre la complexité du système d'éducation et l'impact positif des projets sur les personnes et la communauté. Quant aux qualités utiles pour assumer la présidence, ils soulignent l'importance d'être rassembleur, respectueux, sincère, d'avoir une bonne capacité de communication et d'être crédible.

Cette rubrique se résume ainsi :

Pour les représentants des CS:

- ✓ Les enjeux prioritaires sont, par ordre d'importance, la persévérance et la réussite scolaire ainsi que la carte des programmes FPT.
- ✓ Les répondants affirment faire un rapport occasionnellement auprès de leur équipe de direction.
- ✓ Les répondants disent que les forces utiles dans ce genre d'instance sont : la franchise, la transparence et l'ouverture d'esprit.

Pour les représentants des cégeps:

- ✓ L'enjeu prioritaire est le développement de la carte des programmes FPT.
- ✓ Les répondants disent faire un retour systématique auprès de leur équipe de direction, mais en sélectionnant les informations pertinentes.
- ✓ Les répondants disent que les forces utiles sont : rassembleur, avoir des attentes réalistes, leadership, crédibilité, sincérité, bon communicateur, avoir un esprit collaboratif, être à l'écoute et avoir des idées.

Pour les acteurs externes:

- ✓ Les enjeux prioritaires sont la persévérance et la réussite scolaire ET la carte des programmes FPT.
- ✓ Les répondants disent faire un retour systématique auprès de leur organisation.
- ✓ Les répondants affirment que les forces utiles sont la crédibilité, l'écoute, le respect de la culture du milieu de l'éducation.

Pour les présidences:

- ✓ Le rôle de présidence a permis de mieux comprendre la complexité du système d'éducation et d'apprécier l'impact positif des projets sur les individus et la communauté.
- ✓ Les répondants disent que les forces utiles pour assumer la présidence sont : d'être rassembleur, respectueux, sincère, bonne capacité de communication et crédible.

5.1.4 Les types d'acteurs et la gouvernance

La quatrième série de questions cherche à comprendre si les membres perçoivent un avantage collaboratif ou non aux activités de leur table. De plus, nous demandons qu'ils identifient les conditions de succès et qu'enfin, ils qualifient et définissent le type de

relations existantes. Les questions sont les mêmes dans les deux guides d'entretien. Dans ce cas, nous n'avons pas isolé les réponses des présidences.

5.1.4.1 Les répondants des commissions scolaires

Le travail de la table donne des résultats qui, autrement, n'auraient pas été possibles selon le témoignage des répondants des CS principalement en ce qui concerne le rapprochement entre la FP et la FT ainsi que l'enrichissement de la carte des programmes. Comment expliquent-ils le succès de ce genre d'instance? La moitié affirme que la volonté commune des participants y est pour beaucoup. Dans une moindre mesure, le fait d'avoir un but commun et de manifester une grande ouverture d'esprit participe aussi à son succès. Le terme « concertation » semble bien décrire le type de relations établies à leur table, selon la moitié d'entre eux. Mais certains en parlent comme étant « un rendez-vous manqué » ou une instance « polie ».

5.1.4.2 Les répondants des cégeps

La moitié des représentants des cégeps disent que leur table a permis le rapprochement entre la formation professionnelle et technique ainsi qu'une augmentation de leur offre de programmes. Quelques personnes affirment que leur table n'a eu aucun avantage et une autre précise qu'elle a servi à réduire la méfiance avec les CS et défaire des tabous. Parmi les conditions de succès, chacun a sa recette. Néanmoins, la plupart révèlent qu'avoir une vision commune des problèmes favorise le succès d'une telle entreprise.

Comment qualifier le type de relations au sein de leur table? Là encore, les avis divergent, mais ils se partagent entre concertation et collaboration en les définissant différemment. Pour un membre, la collaboration est moins intégrée que la concertation et un autre membre pense le contraire.

5.1.4.3 Les répondants externes

C'est la région de provenance des acteurs externes qui influence le choix illustrant l'avantage créé par la table. Il n'y a pas de réalisations communes qui émergent. De la

même façon, les opinions sont partagées quant aux conditions de succès d'une telle expérience. Avoir des objectifs communs, assurer la présence du milieu des affaires, se doter d'un secrétariat général ou avoir une bonne présidence semblent être des éléments contributifs au succès d'un tel projet. Nous obtenons la même diversité de réponses pour qualifier l'intégration des relations : concertation, partenariat et collaboration. Par partenariat, on entend que les gens sont « prêts à travailler ensemble » et par concertation, un participant l'associe au « partage des expériences […] où on essayait de régler des problèmes ».

En conclusion, les résultats des entretiens, pour la rubrique *gouvernance*, montrent :

Pour les représentants des CS :

- ✓ Le rapprochement entre la FP et la FT est l'apport principal de la table.
- ✓ La volonté commune d'avoir ce type d'instance contribue à son succès.
- ✓ La concertation qualifie le mieux le niveau d'intégration des relations.

Pour les représentants des cégeps :

- ✓ Le rapprochement entre la FP et la FT est l'apport principal de la table.
- ✓ Les facteurs de succès sont variés.
- ✓ Les avis divergent entre la concertation et la collaboration quant au degré d'intégration des relations.

Pour les acteurs externes :

- ✓ Le rapprochement entre la FP et la FT ainsi que la réussite scolaire sont les principaux bénéfices de la table.
- ✓ Les facteurs de succès sont variés. Les avis divergent quant au degré d'intégration des relations.

5.2 Les types d'acteurs et la théorie de l'avantage collaboratif

Les réponses des acteurs sont croisées avec chaque élément constitutif de la thématique ainsi qu'avec la thématique d'ensemble. La catégorie « présidence » n'est pas traitée puisqu'il s'agit des mêmes personnes.

5.2.1 Les types d'acteurs et les buts

Compte tenu du petit nombre de répondants par catégorie et du nombre parfois important d'éléments constitutifs par thème, il est peu probable de trouver, pour chaque participant, des réponses pour chaque item. Nous rapportons ce qui est pertinent en fonction du type d'acteurs.

5.2.1.1 Les répondants des commissions scolaires

Les informants des commissions scolaires parlent tous de l'importance d'avoir des « buts communs », une « vision commune ou partagée », des « actions communes ». Certains le soulignent pour déplorer leur absence alors que d'autres sont fiers de dire que c'était une force de leur table.

> Ce que ça prend, c'est un intérêt partagé, un intérêt commun et qui est partagé. Je reviens encore avec cela, mais je ne veux pas te paraitre redondant, mais moi, je pense qu'en éducation, on a un devoir moral de faire tout en notre pouvoir pour faire en sorte que les choses fonctionnent et qu'il y ait des résultats positifs. Pour cela, il faut créer cette urgence-là dans nos interventions et de cohésion dans l'action.

5.2.1.2 Les répondants des cégeps

Alors que les représentants de CS parlent de l'importance d'avoir des « buts communs », les participants des cégeps associent l'absence de ceux-ci aux tensions existantes entre les deux ordres d'enseignement.

5.2.1.3 Les répondants externes

Les acteurs externes dénotent une bonne connaissance des buts de leur table respective et ils expriment une vision positive des bénéfices liés à ce type d'organisations.

5.2.2 Les types d'acteurs et la confiance

Rappelons que la confiance repose sur les cinq éléments suivants : les *attentes préalables*, la *gestion des risques,* la *gestion de la dynamique,* la *gestion des rapports de force* et les

relations de collaboration. Toutes ces composantes sont regroupées dans la présentation qui suit.

5.2.2.1 Les répondants des commissions scolaires

Les représentants des commissions scolaires avouent que l'intérêt suscité par certains dossiers a finalement créé des attentes. Pour les représentants de l'Outaouais et de Lanaudière dont les activités de leur table se poursuivent, ces nouveaux objectifs suscitent de l'enthousiasme.

Les répondants reconnaissent l'existence de nombreux rapports de force entre les différents acteurs au sein de leur instance respective. Quant à la gestion de la dynamique comme élément constitutif de la confiance, les personnes en provenance des CS relèvent le malaise manifesté par les cégeps face à la présence des présidences des CS. Aucun élément commun ne ressort de la gestion des risques, celle-ci étant liée aux spécificités des tables.

5.2.2.2 Les répondants des cégeps

À l'instar de leurs collègues des CS, les participants des cégeps soulèvent la présence de rapports de force entre les divers acteurs de leur table. Par contre, ils mentionnent l'importance de la transparence entre les membres : « c'est de ne pas hésiter à mettre sur la table, les éléments-clés, les éléments stratégiques, les éléments problématiques. Pour moi, c'est le secret. » En ce qui concerne les autres éléments constitutifs de la thématique, force est de constater que la dimension régionale offre une meilleure lecture de la situation.

5.2.2.3 Les répondants externes

Ce sont les acteurs externes qui parlent le plus des mécanismes de gestion des risques mis en place dans leur table respective, et ce sans mentionner ouvertement que ceux-ci visent à gérer les rapports de force entre les divers membres. Ils disent être à la table pour représenter leur secteur ou pour leur expertise professionnelle; ils n'ont donc pas d'attentes préalables. Dans l'ensemble, ce sont eux qui livrent le plus d'informations quant à

l'évolution de la dynamique et du climat de confiance, sans qu'il n'y ait une constante dans leur évaluation.

5.2.3 Les types d'acteurs et la diversité

L'accommodement de la gouvernance, *l'autonomie des acteurs* et la *complexité de la gouvernance* composent le thème de la diversité.

5.2.3.1 Les répondants des commissions scolaires

L'élément *autonomie* dans la thématique *diversité* suscite deux types de commentaires de la part des acteurs des CS, soit les relations entre la direction générale et la présidence des CS et les relations des CS avec la direction régionale du MELS. Dans le premier cas, tous maintiennent l'importance de la présence de leur présidence aux rencontres de leur table, en précisant que le volet politique peut faire avancer les dossiers plus rapidement. Avec leur direction régionale, les personnes interrogées affirment avoir déjà établi leur champ d'action respectif et reconnaissent la légitimité de l'intervention de celles-ci.

Aucun n'a fait mention de la reddition de comptes auprès du ministère. Toutefois, la plupart affirment informer leur organisation respective des travaux de la table. Dans l'ensemble, la pluralité des acteurs est bien accueillie et même souhaitée. L'acteur suivant résume bien le sentiment exprimé : « au début quand on était questionné [par un acteur externe], j'avais tendance à être sur la défensive. Maintenant il faut prendre le temps d'écouter et de faire la part des choses. »

5.2.3.2 Les répondants des cégeps

Des entretiens avec les représentants de cégeps, on note une nette préoccupation de conserver l'autonomie de leur établissement face à la direction régionale du MELS et même du ministère. L'autre élément transversal touche la rétroaction effectuée auprès de leur organisation respective. Très peu discutent des dossiers de la table avec leur conseil d'administration, mais tous en font part à leur régie interne.

Les informants des cégeps ont une position paradoxale face à la thématique de la diversité. Sans s'opposer à la présence d'une pluralité d'acteurs, ils jugent tous que certains ont moins leur place que d'autres. Les présidences de CS reçoivent de la résistance de tous au départ, même si les tables de Lanaudière et de l'Outaouais les acceptent finalement. Et selon les régions, la présence de certains membres suscite davantage de réticences.

5.2.3.3 Les répondants externes

De prime abord, il serait logique de penser que les acteurs externes sont plus ouverts à la diversité. Cela semble se confirmer. Néanmoins, ils soulignent le fait que les travaux de leur table semblent moins efficaces en présence d'un grand nombre d'acteurs. Comme ils représentent leur organisation, ils sont tenus de rendre des comptes de leur participation à la table. Pour ce qui est de la décision de poursuivre ou non les activités de la table dans leur région, ils affirment que cette décision appartient d'abord aux acteurs éducatifs de la FPT.

5.2.4 Les types d'acteurs et le leadership

Nous verrons comment la *manifestation du leadership* est perçue selon les types d'acteurs.

5.2.4.1 Les répondants des commissions scolaires

Les personnes interrogées en provenance des CS parlent de l'importance des activités réalisées tant en réussite scolaire que l'obtention de nouveaux programmes en FPT comme étant des manifestations du leadership de leur table. L'importance de sensibiliser le milieu aux enjeux éducatifs est évoquée par plusieurs comme étant une autre preuve de leadership.

5.2.4.2 Les répondants des cégeps

Pour les représentants des cégeps, le leadership se manifeste principalement par la mobilisation autour de la réalisation du plan de rapprochement des programmes FPT. De plus, l'engagement financier des CS et des cégeps pour le fonctionnement des tables illustrent aussi l'intérêt porté aux travaux de leur table.

5.2.4.3 Les répondants externes

À l'instar des autres répondants, les acteurs externes évaluent que les gains dans l'obtention d'autorisations de programmes FPT attestent d'un leadership de leur table.

En résumé, pour la théorie de l'avantage collaboratif en fonction des types d'acteurs, les résultats montrent :

Pour les représentants des commissions scolaires:

- ✓ Ils affirment que des buts communs sont à définir.
- ✓ Ils relèvent de nombreux rapports de force entre acteurs.
- ✓ Ils affirment être favorables à la participation d'une pluralité d'acteurs, dont les présidences de CS.
- ✓ Ils disent faire de la rétroaction auprès de leur organisation.
- ✓ L'augmentation du nombre d'autorisations de programmes FPT témoigne du leadership.

Pour les représentants des cégeps :

- ✓ Ils dénoncent l'absence de buts communs causés par les tensions avec les commissions scolaires.
- ✓ Ils relèvent les rapports de force.
- ✓ Ils déclarent avoir une résistance initiale face à la présidence des commissions scolaires.
- ✓ Ils se disent plus réfractaires à une pluralité d'acteurs.
- ✓ Ils manifestent le désir de conserver leur autonomie face au ministère et à sa direction régionale.
- ✓ Ils font une rétroaction à leur comité de direction.
- ✓ Ils allèguent que le leadership de leur table se confirme par l'élaboration du plan de rapprochement FPT et leur engagement financier.

Pour les acteurs externes:

- ✓ Ils ont une bonne connaissance des buts de leur table.
- ✓ Ils disent ne pas avoir d'attentes préalables.
- ✓ Ils portent un regard critique sur la dynamique de leur table.
- ✓ Ils estiment qu'un plus grand nombre d'acteurs rend la table moins efficace.
- ✓ Ils affirment que l'obtention de nouvelles autorisations de programmes FPT exprime le leadership de leur table.

5.3 Les types d'acteurs et les « trois I »

Tout comme pour le palier de traitement précédent, des croisements sont faits entre les types d'acteurs et chaque « I ». Nous présentons les résultats des composantes regroupées de chaque « I ».

5.3.1 Les types d'acteurs et les Idées

Il s'agit ici du cadre cognitif des acteurs, de leurs valeurs et croyances face aux problématiques à traiter.

5.3.1.1 Les répondants des commissions scolaires

Pour les *Idées*, les représentants de commissions scolaires disent que le problème central sur lequel leur instance régionale doit fournir des efforts est la persévérance et la réussite scolaires. Le niveau de connaissance sur le sujet est élevé tant pour leur région que leur propre organisation. Leur désir d'obtenir un portrait juste de la réussite scolaire au sein de leur CS s'insère dans une perspective élargie de la réussite au sein du système scolaire québécois. Ce qui fait dire à un participant « donc, quand on parle de réussite scolaire, on commence même avant l'école, pendant l'école, et après l'école. » Cette conception de la réussite scolaire affecte le niveau d'ouverture à la communauté dans le processus de résolution du problème

5.3.1.2 Les répondants des cégeps

Du côté des cégeps, les informants indiquent que la carte des programmes les interpelle d'abord, suivie de près par la réussite scolaire. La plupart affirment que c'est grâce à l'obligation ministérielle liée à la réalisation du plan de rapprochement en FPT, qu'ils ont pris conscience de la problématique concernant leur faible offre de programmes techniques. Les représentants de cégeps interrogés parlent de l'éducation au sens large et très rarement des étudiants. En fait, souvent ils soulèvent l'importance qu'a leur table dans la définition des problèmes et son impact sur leur région.

5.3.1.3 Les répondants externes

Pour ce qui est des acteurs externes interrogés, ils discutent de l'instance sous l'angle du développement socio-économique. Les problématiques de réussite scolaire ou de cartes de programmes sont jugées importantes pour le développement économique régional.

> L'impact économique de ne pas avoir de diplôme en poche a été documenté. Sur 35 ans de vie active, on parle d'un demi-million de moins, pis je parle juste d'une première qualification. Si on compare des gens qui vont au cégep ou qui font une technique ou qui vont à l'université et se trouve une profession plus libérale, l'écart est beaucoup plus grand. Les inégalités et iniquités sociales et économiques sont beaucoup plus grandes à cause de ça. On le voit.

5.3.2 Les types d'acteurs et les *Intérêts*

Dans la perspective des « trois I », les *Intérêts* réfèrent aux acteurs mêmes, à leurs stratégies, leurs forces et au jugement porté sur les gains ou pertes réalisés.

5.3.2.1 Les répondants des commissions scolaires

Par ailleurs, la présence de chasses gardées ou la défense des intérêts organisationnels sont décriées par les répondants des CS. Ils reconnaissent que la résistance et les tensions surgissent au moment du partage à faire dans l'octroi des nouveaux programmes de formation. « Il y avait des commissions scolaires et des cégeps et tu voyais que chacun voulait garder ses choses et ne pas les mettre en commun. Moi, c'est ce que je voyais en me disant : on ne pense pas aux élèves. Je le ramenais : on est supposé être là pour les élèves. »

D'ailleurs, l'élève est au cœur de leur discours. À maintes reprises, les informants mentionnent que les consensus se créent à leur table dès qu'il est question du bien-être de l'élève.

5.3.2.2 Les répondants des cégeps

Pour leur part, les répondants des cégeps disent percevoir des dissensions entre les commissions scolaires. Ils soulignent que les acteurs non éducatifs ne sont pas toujours

intéressés ni pertinents pour l'avancement des dossiers. Ce sont les répondants qui ont le plus critiqué la présence des acteurs non éducatifs, principalement les élus.

5.3.2.3 Les répondants externes

Les *Intérêts* tels que discutés par les acteurs externes concernent l'apport de la société civile dans ce genre d'instance qu'ils qualifient d'important en prenant pour exemple le succès des événements organisés pour le grand public.

5.3.3 Les types d'acteurs et les *Institutions*

Il s'agit ici d'items concernant notamment les règles et procédures de l'instance, son histoire et ses façons de faire. En somme, l'organisation, la structure et son mode de fonctionnement.

5.3.3.1 Les répondants des commissions scolaires

Les membres des CS avouent que la présence des présidences de commissions scolaires affecte les discussions de la table. Ils maintiennent la nécessité qu'ils soient présents, même s'ils sont conscients du malaise qu'éprouvent les représentants des cégeps à ce sujet. En contrepartie, ils indiquent que les présidences de conseils d'administration de cégeps sont les bienvenus.

5.3.3.2 Les répondants des cégeps

Pour les répondants en provenance des cégeps, deux éléments ressortent des discussions, soit les liens avec la direction régionale du ministère de l'Éducation et la présence des élus. Les cégeps avaient peu ou pas de liens avec les directions régionales du MELS avant l'arrivée des tables. Ils ont dû apprendre à travailler ensemble au sein de la TREI. Par la suite, lorsque le gouvernement met fin à ses directions régionales, les participants à l'étude répondent tous que ça n'a rien changé pour leur organisation ou leur instance, sauf pour la Montérégie. On se rappelle que c'est la direction régionale du MELS qui assure le soutien administratif de la TEIOM.

5.3.3.3 Les répondants externes

Les acteurs externes sont les plus critiques face à la lourdeur et la complexité de leur table et son mode de fonctionnement. Certains reconnaissent qu'il s'agit là de la « culture » de l'éducation, mais ils soulignent la qualité des travaux menés et de la documentation produite.

En conclusion pour le croisement des acteurs avec les trois « I », nous retenons les éléments suivants :

Pour les représentants des commissions scolaires:

- ✓ Ils ont une très bonne connaissance de la problématique de la réussite scolaire.
- ✓ L'élève est au cœur de leurs préoccupations.
- ✓ Ils perçoivent de la compétition entre les cégeps.
- ✓ Ils manifestent de l'ouverture à la participation de la société civile.
- ✓ Ils soutiennent la présence des élus à leur table.

Pour les représentants des cégeps:

- ✓ La priorité est l'enjeu de la carte des programmes.
- ✓ Ils ont une bonne connaissance de leur région et de l'éducation en général.
- ✓ Ils ont appris grâce aux travaux de leur table à définir la problématique de la sous-représentation des programmes de formation technique.
- ✓ Ils perçoivent des tensions entre les CS.
- ✓ Ils sont plus critiques, voire réticents, à la présence de certains acteurs, principalement les élus.
- ✓ Ils sont préoccupés par l'autonomie de la table face au ministère de l'Éducation.

Pour les acteurs externes:

- ✓ La réussite scolaire et la carte des programmes sont les deux enjeux prioritaires.
- ✓ Ils sont favorables à la participation de la société civile.
- ✓ Ils sont plus critiques face à la gouvernance des tables qu'ils jugent lourde, complexe et bureaucratisée.

Tableau 5.1 Matrice de l'analyse inter-sites des types d'acteurs, selon les trois paliers de traitement

Type d'acteurs/rubriques	CS	CÉGEPS	EXTERNES	PRÉSIDENCE
Questions générales	• Moitié expérimentée dans ce type d'instances. • Niveau de connaissances préalables variable. • Description de leur table révélant un faible degré d'intégration.	• Majorité est expérimentée dans ce type d'instances. • Bonne connaissance préalable de la table.	• Expérimentés dans ce type d'instance. • Majorité a bonne connaissance préalable de la table.	• Expérimentés dans ce type d'instances. • Assure bon fonctionnement de leur table.
Management	• Chantier 1 – sur le rapprochement FPT – a atteint ses objectifs. • Chantier 3 – sur le rapprochement avec le milieu de travail – est peu développé.	• Chantier 1 – sur le rapprochement FPT – a atteint ses objectifs. • Lourdeur administrative et organisationnelle • Secrétariat général est une condition de succès.	• Chantier 1 – sur le rapprochement FPT – a atteint ses objectifs. • Chantier 3 – sur le rapprochement avec le milieu de travail – est peu développé. • Lourdeur administrative et organisationnelle • Satisfaction face aux changements proposés au mode de fonctionnement.	• Chantier 1 – sur le rapprochement FPT – a atteint ses objectifs. • Changements organisationnels réalisés afin d'accroitre l'efficacité des travaux. • Nouveaux acteurs sont accueillis. • Dispositif de préparation et de suivi des dossiers est primordial.
Conditions	• Enjeux prioritaires : persévérance et réussite scolaire et carte des programmes FPT. • Retour occasionnel auprès de leur équipe de direction. • Forces : franchise, transparence, ouverture d'esprit.	• Enjeu prioritaire : développement de la carte des programmes FPT. • Retour systématique auprès de leur équipe de direction, mais en sélectionnant les informations pertinentes. • Forces : rassembleur, avoir des attentes réalistes, leadership, crédibilité, sincérité, bon communicateur, avoir esprit collaboratif, écoute et avoir des idées	• Enjeux prioritaires : persévérance et réussite scolaire et carte des programmes FPT • Retour systématique auprès de leur organisation. • Forces : crédibilité, écoute, respect de la culture du milieu de l'éducation.	• Enjeux prioritaires : persévérance et réussite scolaire et carte des programmes FPT • Présidence permet de mieux comprendre complexité du système d'éducation et d'apprécier l'impact positif des projets sur les individus et la communauté. • Forces : rassembleur, respectueux, sincère, bonne capacité de communication, crédible.
Gouvernance	• Rapprochement entre la FP et la FT est l'apport principal. • Volonté commune d'avoir ce type d'instance contribue à son succès. • Concertation.	• Rapprochement entre la FP et la FT est l'apport principal. • Facteurs de succès variés. • Avis divergents sur le degré d'intégration –concertation ou collaboration.	• Rapprochement entre la FP et la FT et la réussite scolaire sont les principaux bénéfices de la table. • Facteurs de succès variés. • Avis divergent sur le degré d'intégration	• Volonté commune contribue au succès.

Type d'acteurs/ théorie avantage collaboratif	CS	CÉGEPS	EXTERNES
Buts	• Buts communs doivent être définis.	• Dénonce l'absence de buts communs causés par les tensions avec les commissions scolaires.	• Bonne connaissance des buts de leur table.
Confiance	• Relèvent nombreux rapports de force entre acteurs. • Les attentes se créent en fonction des projets.	• Relèvent nombreux rapports de force entre acteurs. • La résistance initiale face à la présidence des CS.	• Pas d'attentes préalables. • Regard critique sur la dynamique de leur table.
Diversité	• Favorables à une pluralité d'acteurs, dont les présidences de CS. • Rétroaction auprès de leur organisation.	• Plus réfractaire à une pluralité d'acteurs. • Veut conserver autonomie face au ministère et à sa direction régionale. • Rétroaction à leur comité de direction.	• Nombre d'acteurs rendent la table moins efficace.
Leadership	• Augmentation du nombre d'autorisations de programmes FPT témoigne du leadership. • Importance accordée à la sensibilisation du milieu régional aux enjeux éducatifs.	• Élaboration du plan de rapprochement FPT et engagement financier confirment leadership.	• Nouvelles autorisations de programmes FPT exprime leadership.

Type d'acteurs/ Trois I	CS	Cégeps	Externes
Idées	• Priorité : réussite scolaire. • Très bonne connaissance de cette problématique. • L'élève est au cœur de leur préoccupation.	• La priorité : la carte des programmes. • Bonne connaissance de leur région et de l'éducation en général. • TREI a défini la problématique de la carte des programmes.	• Enjeux : réussite scolaire et la carte des programmes.
Intérêts	• Perçoivent de la compétition entre les cégeps. • Manifestent de l'ouverture à la participation de la société civile.	• Perçoivent des tensions entre les CS. • Plus critiques voire réticents à la présence de certains acteurs, principalement les élus.	• Favorables à la participation de la société civile.
Institutions	• Favorables à la présence des élus à leur table.	• Préoccupés par l'autonomie de la table face au ministère de l'Éducation.	• Plus critiques face à la gouvernance des tables qu'ils jugent lourde, complexe et bureaucratisée.

L'analyse des résultats par type d'acteurs est peu révélatrice. Quatre constats retiennent notre attention : d'abord, tous s'entendent pour dire que les objectifs du chantier 1, soit le rapprochement entre la formation professionnelle et technique se sont réalisés. Deuxièmement, les répondants des commissions scolaires manifestent une plus grande ouverture à la diversité des acteurs et à la société civile, contrairement aux répondants des établissements collégiaux. Troisièmement, les priorités sont identifiées sur une base sous-sectorielle, soit la réussite scolaire pour les acteurs des commissions scolaires et l'augmentation des autorisations à la carte des programmes pour les représentants des cégeps. Enfin, les acteurs externes sont les plus critiques face à la lourdeur et la complexité organisationnelle des TREI, l'associant à la « culture » du milieu de l'éducation.

De manière générale, le fait d'avoir occupé le poste de présidence de la table ne semble pas modifier le jugement des acteurs sur les dimensions traitées. Tout au plus, ces derniers développent une plus grande préoccupation quant à l'efficacité des travaux de la table.

CHAPITRE 6 – L'INTERPRÉTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre propose une discussion des résultats de notre analyse en comparant les trois cas et en y ajoutant les résultats de l'analyse inter-sites selon les types d'acteurs. L'objectif de cette thèse est de recueillir la perception des acteurs à propos de l'avantage collaboratif, tiré ou non, des travaux de leur table régionale d'éducation interordres, en prenant en compte le contexte régional, les dispositifs de gestion et le mode de gouvernance. Nous avons utilisé trois paliers de traitement des données afin d'extraire le maximum d'informations des divers témoignages. Au terme de la description et de la mise en preuve de chaque cas et des matrices des paliers de traitement, nous formulons neuf propositions qui constituent autant de réponses provisoires à nos questions de recherche spécifiques suivantes :

1. Quels sont les dispositifs en place les plus propices au dépassement des intérêts sectoriels des acteurs pour le pilotage d'une partie de la réforme en éducation? (management)
2. Quelles conditions (contexte régional, leadership, etc.) ont favorisé la mise en place de l'instance? (conditions d'implantation et de maintien)
3. Est-ce que le modèle de gouvernance des tables a démontré un avantage collaboratif optimisant l'action en réseau? (gouvernance)

Des neuf propositions, trois touchent les dispositifs de gestion, quatre autres concernent les conditions d'implantation et de maintien et deux autres abordent la question de la gouvernance. À noter que certaines propositions répondent à deux questions spécifiques. Pour chacune des propositions, les dimensions et items sollicités par les deux cadres d'analyse sont présentés. Ainsi, il sera possible de juger leur apport à notre recherche.

6.1 Les propositions pour les dispositifs de gestion

Notre première question spécifique s'intéresse aux dispositifs de gestion mis en place par les différentes TREI. La littérature du *Collaborative Public Management* et le cadre d'analyse de la théorie de l'avantage collaboratif suggèrent que la gestion des instances joue un rôle non négligeable dans la réussite d'une gouvernance collaborative, plus précisément, le management public a des spécificités dans un contexte collaboratif. Mais qu'entend-on par management public? Pour notre étude, nous utilisons ce terme dans le sens de Barnard (1938, cité dans Laufer, 2008, p.34), soit « l'idée que la fonction principale des dirigeants est de créer les conditions de coopération requises pour mener à bien une action organisée ». Toutefois, il est nécessaire d'ajouter que le management public aujourd'hui est inclusif à la société civile, il est « ouvert à tous » (Laufer, 2008) et doit composer avec l'incertitude et les tensions. De plus, notre collecte de données s'intéresse aux qualités et aux aptitudes utiles pour diriger une organisation collaborative et intersectorielle dont les pratiques spécifiques de gestion peuvent déstabiliser certains gestionnaires (Agranoff, 2012; O'Leary et Vij, 2012).

6.1.1 Des dispositifs de gestion souples et adaptatifs favorisent la gouvernance collaborative.

Rappelons les principaux jalons qui marquent les conditions d'exercice des TREI : les orientations ministérielles sont fournies en 2006; en 2014, les directions régionales du ministère de l'Éducation sont abolies; le financement ministériel cesse en 2015 et les conférences régionales des élus sont dissoutes la même année. Au cours de leurs années d'existence, les TREI mettent en place différents dispositifs de gestion afin d'assurer le bon fonctionnement de leur instance. Le ministre Fournier (2006) à cet égard offrait le soutien administratif de la direction régionale du MELS, sans toutefois l'imposer.

Nous avons vu que la TEO en est à sa troisième phase de restructuration. Son passage de table régionale interordres à instance régionale de concertation marque, cette fois-ci, une transformation de son mandat, de sa structure organisationnelle et de sa composition, effectuée à la lumière du retrait du financement du ministère de l'Éducation et des

nouvelles priorités ministérielles centrées sur la réussite éducative. L'adaptation de la structure organisationnelle, des règles, de la composition et du mandat montrent la flexibilité du processus managérial qu'on peut retrouver autant dans une gouvernance en réseau (Klijn et Koppenjan, 2016) que dans une gouvernance collaborative. L'instance se retire du mandat lié à l'enseignement supérieur en affirmant que le comité qui en était initialement responsable a suffisamment d'expertise pour continuer sans elle. Ce changement de cap révèle une capacité d'adaptation en phase avec une situation de complexité et d'incertitude que Klijn et Kippenjan (2016) nomment l'*institutional design strategy* ou l'ingénierie institutionnelle, c'est-à-dire un changement profond dans la nature même de l'organisation qui entraine la mise en place d'un nouveau réseau. Ce n'est pas la première fois que la TEO affiche sa capacité de saisir les occasions au vol. Pionnière au Québec, elle s'incorpore rapidement, met en place des comités au fur et à mesure que des besoins régionaux se manifestent et n'hésite pas à se doter d'une double structure, politique et administrative, afin de respecter le cadre législatif tout en assurant une présence active du milieu éducatif. Cette troisième transformation en instance régionale de concertation (IRC) lui permet de retrouver une nouvelle source de financement, d'atténuer, voire éliminer, une source de tensions avec l'ACESO et d'accroître la représentation du secteur éducatif tout en fusionnant le politique et l'administratif. La nouvelle ingénierie de la TEO – l'IRC – fait écho à certaines motivations et frustrations des membres. Comme le soulignent Klijn et Koppenjan (2016), le changement institutionnel entrepris suppose une transformation aussi bien des caractéristiques de l'instance, tant dans sa composition, que dans ses mécanismes de régulation et d'interactions, que des résultats attendus.

Emerson et Nabatchi (2015) identifient trois caractéristiques nécessaires pour réussir ce type de changement, soit un bon leadership, une structure initiale simple, innovante ayant peu de personnel et un processus délibératif centré sur la problématique à résoudre. L'analyse des résultats du thème *leadership* montre que le secteur éducatif de la TEO l'assume, tout en restant ouvert à la communauté. Le processus de transformation vers l'IRC est l'aboutissement d'au moins six rencontres de réflexion des membres (TEO, Réflexion stratégique, Comité interordres, 5 février 2016) et contrairement à la deuxième

caractéristique, la structure de la TEO est complexe, mais manifeste une capacité d'innover avec deux personnes à son emploi. Agranoff (2012), dans le cadre de l'examen des fonctions de gestion au sein des instances interorganisationnelles, affirme que celles-ci se modifient dans un contexte collaboratif où l'autorité est partagée. Il parle de « collaborarchies » pour désigner ces lieux où les décisions sont consensuelles et le leadership, processuel.

Pour sa part, la table Éducation Lanaudière allège son processus d'adoption des projets en rendant le COSPA décisionnel. Dorénavant, elle n'interviendra que pour trancher un différend. Ces changements relèvent plutôt d'une gestion traditionnelle (Klijn et Koppenjan, 2016) habituée au rééquilibrage des rôles et responsabilités, mais néanmoins adaptative. Cela peut s'expliquer en partie par le haut niveau de satisfaction des membres à l'égard de leur instance, qu'ils jugent efficace.

Éducation Lanaudière s'est créée à l'initiative du milieu, s'est adaptée au mandat ministériel tout en défendant farouchement des projets régionaux. Elle est celle qui manifeste la plus grande distance avec le ministère de l'Éducation et sa direction régionale. En fonction des trois caractéristiques d'Emerson et Nabatchi (2015), elle présente un leadership collectif, une structure minimaliste avec un seul employé, mais peu innovant selon les critères de Klijn et Koppenjan (2016). Quant au processus délibératif, troisième caractéristique, c'est l'ensemble des membres de la TREI qui a pris la décision de maintenir les activités de l'instance. La capacité d'adaptation d'une instance en fonction de son contexte et des circonstances est essentielle à sa persistance dans le temps à condition qu'elle conserve sa raison d'être (Cropper dans Huxham, 1996). Éducation Lanaudière est la table qui exprime avec la plus forte conviction, sa préoccupation pour le développement régional. Nous le verrons plus en détail à la section 6.2.2. Les ajustements apportés ne modifient en rien sa vision du développement régional ni sa capacité à travailler sur des projets structurants, tels que le Centre régional universitaire de Lanaudière.

Dans les deux cas, la TEO et la table Éducation Lanaudière montrent leur proactivité et leur détermination à revoir les dispositifs de gestion de leur instance afin de maintenir les

activités de leur table selon un mode collaboratif. Toutefois, la TEO offre un profil plus innovant en revoyant son ingénierie institutionnelle. En ce qui concerne la TEIOM, le retrait du financement du ministère de l'Éducation et la fermeture de sa direction régionale auparavant entrainent *ipso facto* le processus de dissolution de la table. La TEIOM avait pourtant complété son incorporation et travaillait à une révision de sa structure à la suite de l'embauche d'un directeur général. Elle ne rencontre aucune des caractéristiques d'Emerson et Nabatchi (2015). À l'instar de la TEO, elle présente une structure organisationnelle complexe, mais elle compte un nombre élevé d'employés. La décision de sa dissolution ne résulte pas d'une réflexion large et ouverte entre ses membres. Au contraire, les représentants des commissions scolaires affirment que ce sont les cégeps qui souhaitaient la fin de la TEIOM, alors que les représentants des cégeps en tiennent pour responsables les commissions scolaires. Signe que ni les uns ni les autres n'ont cru bon d'en discuter ensemble. Vangen et Huxham (dans Keast, Mandell et Agranoff, 2014) montrent que sur un continuum de gestion de la diversité, le manque de flexibilité de l'instance dénote que les membres protègent davantage les intérêts de leur propre organisation, au détriment de l'instance collaborative. Dans le cas de la TEIOM, les membres disent clairement qu'en raison des coupes budgétaires qui affectent le secteur éducatif, ils ont d'abord priorisé leurs établissements.

Nous assistons à trois décisions de gestion différentes face à une même contrainte. Dans les cas de la TEO et d'Éducation Lanaudière, des activités se poursuivent grâce aux changements structurels majeurs apportés, à l'adaptation des dispositifs de gestion et à l'esprit innovateur dont elles font preuve. La dimension des *Institutions* montre que, pour la TEIOM, les membres considéraient n'avoir que peu de rôle à jouer au sein de l'instance. Ce qui confirme l'importance du leadership dans l'application des dispositifs de gestion telle que définie par Vangen et Huxham (2003, dans Keast, Mandell et *al*. (dir.), 2014), c'est-à-dire la capacité des acteurs à diriger l'instance collaborative en jonglant avec les structures, les processus en fonction du contexte. Cela suppose l'engagement de tous afin de concilier les intérêts organisationnels et ceux de l'instance. Dans le cas de la TEIOM, ce leadership étant assumé par la direction régionale du MELS jusqu'à sa dissolution en 2014, nous

constatons que la transition vers un nouveau leadership n'a pu être complétée au moment de l'annonce du retrait du financement des tables en 2015.

Comme le souligne Agranoff (2012), la gouvernance collaborative désigne la capacité des acteurs à se mettre en action en fonction du problème à résoudre en mobilisant les moyens adéquats. La TEO redéfinit son mandat en se concentrant sur la réussite et revoit son approche en misant sur les groupes d'âge. En introduisant des acteurs politiques au cœur de l'IRC, elle montre qu'un thème *a priori* éducatif a une portée régionale qu'elle souhaite considérer davantage et auquel elle compte répondre. Paradoxalement, la nouvelle structure va resserrer les liens avec l'État puisque les projets acceptés par l'IRC devront recevoir l'assentiment du ministère de l'Éducation. Nous préciserons davantage l'autonomie à la section 6.1.2.

En résumé, les tables de l'Outaouais et de Lanaudière ont su mettre en place des dispositifs de gestion suffisamment souples afin de répondre adéquatement aux circonstances. Dans le cas de la TEO, le désir de maintenir l'instance collaborative dans la perspective d'Agranoff et McGuire, 2003, Agranoff, 2012) l'amène jusqu'à repenser son ingénierie institutionnelle. Pour la TEIOM, qui a choisi de laisser le leadership et la gestion à la direction régionale du MELS, les annonces gouvernementales l'ont fragilisée davantage.

Voici les dimensions et items de nos cadres d'analyse utilisés:

Diversité	Leadership	Intérêts	Institutions
✓ Accommodement de la gouvernance	✓ Manifestation du leadership	✓ Capacité de mobilisation et d'action	✓ Règles et procédures
			✓ Structure de gestion et de décision
			✓ Mode de financement

6.1.2 La mise en place de mécanismes d'autonomisation face au ministère de l'Éducation favorise la pérennité de la table.

Huxham (1996) et Vangen et Huxham (dans Keast *et al.* (dir.), 2014) traitent le concept d'autonomie dans les instances collaboratives sous deux angles : l'autonomie des membres entendue comme leur *empowerment* et l'autonomie en lien avec la reddition de compte et l'imputabilité. Fleischmann (dans O'Leary et Bingham (dir.), 2009) aborde l'autonomie en s'interrogeant sur la motivation des organisations à participer à une instance collaborative. Son étude quantitative suggère que la principale motivation repose sur l'existence de buts communs. Emerson et Nabatchi (2015) discutent de l'autonomie des organisations collaboratives en analysant leurs origines, leur capacité à établir leurs propres règles et le niveau d'autonomie des membres au sein de l'instance collaborative. En somme, les recherches étudient l'autonomie à la fois comme le résultat d'un processus au sein de l'instance collaborative, un facteur motivationnel, une caractéristique des membres, ou encore, comme un fragile équilibre entre la cohésion de l'instance et le maintien de l'engagement de chacun. Les questions de notre guide d'entretien portant sur la gouvernance ont permis aux informants de parler de l'autonomie de l'instance face à l'État.

L'autonomisation peut aussi être analysée comme étant la capacité de l'instance à réguler ou s'autoréguler, c'est-à-dire la capacité à faire appliquer les règles établies. « La notion de régulation en sciences sociales est souvent associée à une intentionnalité normative d'atteindre un équilibre optimal prédéterminé » (Lusignan et Pelletier, dans Pelletier (dir.), 2009, p.15). À l'instar de Lusignan et Pelletier, dans Pelletier (dir.), 2009, nous pourrions dire que la capacité d'autorégulation relève du désir d'autonomisation des TREI face à l'État et participe à leur légitimation comme outils de régulation du système éducatif au niveau régional.

L'analyse des résultats montre que les tables de l'Outaouais et de Lanaudière se distinguent de la TEIOM parce qu'elles sont d'abord nées à l'initiative du milieu, bien avant l'imposition ministérielle. Dans ce contexte, on ne peut mettre en doute la motivation des membres fondateurs d'ériger des ponts entre acteurs éducatifs. De plus, contrairement à la TEIOM, les tables de l'Outaouais et de Lanaudière possèdent des mécanismes autonomistes

face au ministère de l'Éducation, autres que la reddition de comptes. Pensons à la mise en place de comités autour d'enjeux proprement régionaux (p. ex., ACESO pour la TEO) ou encore, la persistance des parties prenantes à défendre des projets à l'encontre des décisions ministérielles (p. ex., projet santé à Éducation Lanaudière ou lutte pour le maintien du modèle de cégep régional). Les tensions de l'instance collaborative avec l'État sont à l'origine de la mise en place de mécanismes d'autonomisation. Bien qu'elles aient accueilli la direction régionale du ministère de l'Éducation, la TEO et Éducation Lanaudière assument leur propre soutien administratif dès le début. Cette action semble avoir eu une incidence sur le degré d'intégration des acteurs en donnant le jeu aux acteurs éducatifs. La prise en charge du soutien administratif, soit par l'embauche d'un secrétaire général ou par le volontariat des membres, permet de centrer le travail sur les enjeux et objectifs déterminés par la table elle-même. Lors de la fermeture des directions régionales du ministère de l'Éducation, cette autonomie leur permet de poursuivre leurs activités.

Le type de relations que les tables entretiennent avec le ministère de l'Éducation semble déterminant dans la recherche et l'établissement de leur autonomie et de leur pérennité. En Outaouais, la création de la table s'est faite avec la direction régionale du MELS. Dans Lanaudière, celle-ci s'est jointe aux acteurs éducatifs au moment de l'imposition des tables en 2006. Enfin, en Montérégie, c'est la direction régionale du MELS qui a initié et soutenu l'instance jusqu'en 2014. Sa disparition laisse la TEIOM sans soutien logistique, mais surtout sans véritable leadership éducatif.

L'offre de programmes en FPT demeure une décision centralisée au niveau national, mais dont l'arbitrage se fait au sein des TREI. C'est ainsi que la question de l'autonomie face au ministère de l'Éducation se pose en termes de régulation. Éducation Lanaudière manifeste un niveau d'autorégulation efficace par sous-secteur – formation professionnelle et formation technique. Nous en parlerons davantage dans le cadre de la gestion des risques à la section 6.1.3. La TEO s'autorégule de manière efficace en donnant une pleine autonomie à ses comités. Quant à la TEIOM, la régulation se fait par un acteur externe, Emploi-Québec. On lui confie la responsabilité d'élaborer le plan régional de rapprochement de la FPT – chantier 1 - et l'organisme gouvernemental joue un rôle majeur dans les décisions de

la TREI, au grand dam de certains acteurs qui considèrent qu'il a presque « un droit de veto », alors que d'autres apprécient son arbitrage. « Parfois, les cégeps et les commissions scolaires s'étaient entendus pour offrir telle option et Emploi-Québec disait : il n'y a pas de pénurie de personnel. C'était comme ça » (Participant TÉIOM).

Les membres des trois tables ont la conviction profonde d'avoir été négligés, incompris ou victimes d'injustice de la part du ministère de l'Éducation. La TEO, par sa position géographique frontalière avec l'Ontario, considère que le ministère de l'Éducation du Québec n'accorde pas suffisamment d'importance à la rétention des jeunes au sein du système éducatif en sol québécois, d'où sa revendication et l'obtention d'un statut particulier en enseignement supérieur. Lanaudière étant la dernière née des régions administratives, Éducation Lanaudière souhaite qu'on lui accorde une pleine reconnaissance politique, incluant la mise en place d'un réseau éducatif complet sur son territoire. Quant à la TEIOM, sa proximité avec Montréal et l'attrait que suscite un grand centre urbain auprès des jeunes alimente son sentiment de ne pas obtenir sa juste part de l'offre de programmes de formation. Bien qu'elles partagent un même sentiment, les trois tables développent pourtant des relations différenciées avec le ministère de l'Éducation.

La stratégie de la TEO est d'élargir son accès à l'État en intégrant des députés et de nombreux représentants ministériels. Le ministère de l'Éducation demeure un acteur parmi d'autres. Les décisions sont principalement consensuelles et le leadership relève des différents comités, eux-mêmes autonomes face à la TEO. Elle utilise une stratégie de revendication.

Pour Éducation Lanaudière, la présence de la direction régionale du MELS suscite de la résistance de la part des membres du secteur collégial qui, sur les conseils des représentants des commissions scolaires, la tolèrent. Tout comme à la TEO, sa participation n'est pas primordiale au bon fonctionnement de l'instance. La bureaucratie ministérielle et la reddition de comptes sont mal accueillies par les acteurs d'Éducation Lanaudière. Les consensus établis au sein de la table ne sont pas toujours respectés par le MELS. Selon les

situations, Éducation Lanaudière utilise des stratégies de contournement ou de confrontation.

La TEIOM, pour sa part, accepte le leadership du MELS par l'intermédiaire de sa direction régionale. Elle choisit les voies administratives classiques pour faire ses demandes qui se limitent principalement à des autorisations d'offre de programmes en formation professionnelle ou technique. Dans ce domaine, elle accorde énormément d'espace à Emploi-Québec. La TEIOM emprunte une stratégie de subordination face au MELS lui reprochant même de ne pas avoir été assez directif. « Il y a eu un peu un manque de vision du ministère pour vraiment nous obliger à mieux travailler ensemble » (Participant de la TEIOM).

Un autre élément commun aux trois tables est l'autofinancement. Éducation Lanaudière le met en place dès sa création en 2001 afin de se donner les marges de manœuvre nécessaires à son fonctionnement. Des règles édictent clairement la participation financière des membres institutionnels. La TEO s'appuie aussi sur la contribution des membres éducatifs qu'elle entend poursuivre en tant qu'IRC. Alors que les membres éducatifs de la TEIOM contribuent financièrement aux activités de la table, ils se jugent incapables de poursuivre leurs travaux dans un contexte de coupes budgétaires faites à leurs établissements. Pourtant, c'est le même contexte pour les établissements de la TEO et d'Éducation Lanaudière. Comment expliquer la dissolution de la TEIOM sous prétexte du manque de financement gouvernemental? Selon un participant, les membres se sont repliés sur les intérêts de leur organisation d'attache. Nous suggérons que la stratégie de subordination au MELS et l'incorporation tardive de la TEIOM ne lui permettent pas d'asseoir son leadership régional au moment de la décision gouvernementale de cesser le financement des tables.

Pour la TEO, les membres se mobilisent autour de projets communs et manifestent une grande ouverture à la société civile. Il s'agit d'une autonomie d'*empowerment* qui ressemble à la « collaborarchie » d'Agranoff (2012) puisque les acteurs éducatifs se partagent l'autorité selon les phases évolutives de l'instance.

La mise en place des mécanismes d'autonomisation d'Éducation Lanaudière semble plutôt de l'ordre de la régulation et de l'autorégulation. La table rebute à la reddition de comptes et critique le caractère bureaucratique et « tatillon » du ministère de l'Éducation. Les commissions scolaires s'autorégulent dans la gestion des conflits et la table, par son mode de gestion centralisée, régule les travaux de ses comités. Sa décision de poursuivre ses activités en s'alliant à d'autres acteurs de la communauté montre son ouverture à la diversité. Enfin, son leadership reconnu dans la gestion des projets régionaux confirme sa légitimité comme outil de régulation régional du système éducatif.

En somme, les mécanismes d'autonomisation mis en place par la TEO et Éducation Lanaudière ainsi que leurs stratégies respectives de revendication et de confrontation face au ministère de l'Éducation permettent aux acteurs de poursuivre leurs activités, malgré le retrait du financement gouvernemental.

Voici les dimensions et items des cadres d'analyse utilisés :

Diversité	Idées	Intérêts
✓ Accommodement de la gouvernance	✓ Croyances sur ce qui devraient être	✓ Force des acteurs
✓ Autonomie d'action	✓ Valeurs	✓ Stratégies des acteurs
	✓ Manière de définir le problème ou trouver la solution	

6.1.3 La mise en place de mécanismes de gestion des risques efficaces et consensuels favorise la collaboration.

La *gestion des risques* est un élément constitutif de la *confiance* dans la théorie de l'avantage collaboratif. Pour établir un climat de confiance, Huxham (2003) et Vangen et Huxham (dans Keast, Mandell et Agranoff (dir.), 2014) considèrent que plus les partenaires sont en confiance, plus ils s'emploieront à établir une collaboration et à prendre de nouveau des risques. Selon elles, il s'agit d'un processus long et énergivore qui repose sur un bon leadership et du doigté. Klijn et Koppenjan (2016) prétendent que la confiance est vulnérable. Lente à s'établir, elle peut s'effriter en un rien de temps. Des changements

majeurs apportés à l'instance peuvent miner le climat de confiance qui, pourtant a permis ces mêmes changements. La TEO, dans ses moments difficiles, n'a pas hésité à mettre en place divers dispositifs de gestion des risques afin de maintenir, voire consolider l'instance collaborative. D'abord, la mise en place d'une table politique en parallèle à la table administrative permettait de traiter des dossiers sous des angles différents[63]. Ce mécanisme sert également à contrer les résistances des représentants de cégeps face aux élus des commissions scolaires ainsi qu'à répondre aux demandes des politiques d'être davantage inclus dans la prise de décision. Par la suite, lorsque les tensions risquent de se transformer en conflits, des « lac-à-l'épaule » s'organisent où tous sont conviés à participer à la recherche de solutions. Un membre affirme qu'il y a eu environ trois rencontres de ce genre pour dénouer les tensions. Ces réunions se déroulent le samedi et tous en ressortent satisfaits.

L'arrivée de nouveaux acteurs au sein des instances accroit le niveau de risque. Toutes les TREI étudiées l'ont vécu. Klijn et Koppenjan (2016) affirment qu'il s'agit d'une occasion pour revoir les règles et procédures au sein de l'instance. Cela a été le cas de la TEO, mais aussi d'Éducation Lanaudière. Celle-ci a revu les modalités du droit de vote lorsque le taux d'absence s'est accru principalement chez les acteurs non éducatifs. Une personne, un vote a aussi eu pour effet de donner autant de poids à la direction générale de la CS qu'à sa présidence puisque les deux sont représentées. Il s'agissait d'un moyen simple de gérer la présence des élus et de conforter les acteurs externes qui voyaient ainsi leur voix avoir un poids égal aux acteurs éducatifs. Contrairement à la TEO qui préférait gérer ses tensions et conflits par des rencontres élargies *ad hoc* – lac-à-l'épaule - Éducation Lanaudière laisse le soin aux acteurs impliqués de trouver les solutions en dehors du cadre de l'instance collaborative. Rappelons l'anecdote d'un membre concernant le partage de la carte des programmes en formation professionnelle où les deux protagonistes conviennent de la solution et la présente à la table Éducation Lanaudière par la suite. Au besoin, le comité permanent COSPA peut arbitrer, si les établissements ne s'entendent pas.

---

[63] Annexe I : Organigramme de la Table Éducation Outaouais 2015-2016.

Il s'agit de deux approches différentes, mais qui sont efficaces aux dires des participants à l'étude. Dans le cas de la TEO, la gestion des risques passe par la mise en place d'un dispositif permanent, soit un changement structurel en créant une table politique et un mécanisme adapté centralisé. Pour Éducation Lanaudière, le changement apporté aux modalités du droit de vote est un mécanisme permanent jugé efficace. Mais contrairement à la TEO, la résolution des problèmes *ad hoc* par les acteurs sous-sectoriels impliqués montre la persistance d'un certain cloisonnement entre les ordres d'enseignement, même si un mécanisme d'arbitrage des différends existe pour la table. C'est ce qui fait dire à un acteur d'Éducation Lanaudière que la table « n'est pas en train d'arbitrer les choses. On est plus avec le regard porté sur qu'est-ce qu'on peut faire pour aider la région. Je pense que c'est la clé du succès. Parce qu'à chaque fois qu'on a une discussion un peu corsée, on se rallie tout de suite. »

La TEIOM n'a que peu de mécanismes de gestion des risques efficaces. Les réseaux sous-sectoriels des cégeps et des CS (RCRM et RCSM) permettent de créer des consensus préalables entre acteurs d'un même ordre d'enseignement. Ces réseaux maintiennent la compartimentation des enjeux et certains affirment qu'ils instrumentalisent la TEIOM pour leurs propres fins.

Selon la théorie des réseaux, le RCRM et le RCSM, prennent la forme de communautés épistémiques en défendant des positions d'experts professionnels. Comme le mentionne Muller (2013), les communautés épistémiques servent à construire le sens à l'intérieur de leur shème conceptuel spécifique. Elles agissent en périphérie et en parallèle à la TEIOM. Ces communautés épistémiques sont source de tensions. Nous en parlerons davantage à la section 6.2.2.

En résumé, l'établissement de mécanismes de gestion des risques en Outaouais et à Lanaudière contribue à prévenir les conflits et à dénouer les tensions. En Montérégie, les réseaux sous-sectoriels s'avèrent davantage sources de tensions.

Voici les dimensions et items des cadres d'analyse utilisés :

Confiance	Diversité	Intérêts
✓ Gestion du risque	✓ Autonomie des personnes	✓ Type d'acteurs
✓ Gestion de la dynamique		✓ Stratégies des acteurs
✓ Gestion du rapport de force		✓ Préférences des acteurs
		✓ Capacité de mobilisation et d'action des acteurs

En somme, en réponse à notre première question spécifique portant sur les dispositifs de gestion, nous dirions que la flexibilité et l'adaptabilité des dispositifs de gestion, l'autonomie de l'instance face à l'autorité ministérielle et la présence de mécanismes de gestion des risques efficaces sont propices au dépassement des intérêts sectoriels et favorise la collaboration. Ces dispositifs de gestion semblent assurer les différents équilibres essentiels au développement et au maintien de la collaboration.

6.2 Les propositions sur les conditions

La deuxième question spécifique traite des conditions d'implantation et de maintien. En fait, cette question s'intéresse aux facteurs exogènes influençant les actions des TREI. Il peut s'agir de facteurs environnementaux ou des caractéristiques des acteurs qui servent à tracer les contours du modèle de gouvernance. Dans notre guide d'entretien, nous avons interrogé les participants sur l'état du climat régional, des enjeux régionaux et organisationnels ayant cours au moment de l'implantation de la table. Il est aussi question des qualités personnelles utiles pour siéger à ce type d'instance et aux qualités de gestion propres à une gouvernance collaborative.

Quatre propositions résultent de l'analyse des résultats. La première, peu étudiée par l'approche de la gouvernance, suggère que la construction d'un référentiel commun régional ou suprasectoriel est déterminante dans la réalisation d'une gouvernance collaborative. La deuxième proposition relève le caractère conflictuel et nuisible de l'existence de réseaux sous-sectoriels. La troisième proposition met en relief les sources de tensions issues de l'interface politico-administrative. Enfin, la quatrième proposition touche

aux qualités personnelles des acteurs ainsi qu'aux compétences de gestion spécifiques nécessaires pour travailler dans un espace collaboratif.

6.2.1 Le développement d'un référentiel commun régional est un facteur décisif dans l'établissement et le maintien d'une gouvernance collaborative.

Cette proposition montre que la focale régionale sert au développement d'un référentiel commun qui, à son tour, renforce la gouvernance collaborative. L'analyse des résultats indique que parmi les trois cas étudiés, Éducation Lanaudière et la Table Éducation Outaouais partagent une forte préoccupation pour le développement socio-économique de leur région. Nous l'avons dit au chapitre 1, en éducation, la notion de territoire est complexe. Les cégeps et les commissions scolaires ne partagent pas le même découpage spatial, mais se retrouvent au sein d'une TREI dessinée aux contours de leur région administrative.

Certains auteurs voient la régionalisation et le développement d'une identité régionale d'un mauvais œil en affirmant que ceux-ci détournent l'attention des véritables enjeux que sont les injustices sociales et peut-être même contribuent à les accentuer. Un autre courant, au contraire, y voit plutôt la condition d'un engagement de la communauté (Muller, 1990). Dupuy (2010, cité dans Rey, 2013) a démontré que des politiques régionales favorisent l'intégration territoriale et la réduction des inégalités sociales par une politique sectorielle en éducation. Bourque (2010) mentionne que les « concertations multisectorielles territoriales » doivent s'enraciner dans un « territoire significatif ». Ce concept est repris par l'École française de la proximité où le territoire est perçu comme « un construit social en émergence » qui prend sens en fonction des acteurs qui le fabriquent (Michaux, 2011).

Pour concevoir l'éducation sous l'angle du « développement régional », il faut nécessairement revoir l'ensemble des règles du jeu, des stratégies déployées, des alliances effectuées pour obtenir des résultats (Faure et Muller, 2006). Les gagnants et les perdants risquent alors de changer. « Les rapports de force liés à des changements d'échelle constituent en quelque sorte des fenêtres d'opportunité pour modifier les récits sur le bien

commun (Radaelli, 1995), c'est-à-dire pour garantir de nouveaux compromis collectifs nécessaires à la prise de décision » (Faure et Muller, 2006, p.8). Ce changement d'échelle passe du niveau national au niveau régional et prend forme avec les TREI. Ce changement de niveau incite le secteur éducatif à décompartimenter ses actions pour les repenser dans un cadre régional, nécessitant par le fait même un décloisonnement sectoriel et sous-sectoriel (commissions scolaires et cégeps). C'est ce dont il est question ici.

L'analyse des mandats des trois tables indique que pour la TEO,

> l'objectif à la base de chacune de ces réalisations a toujours été de lever les obstacles existants au développement de la région par et pour une meilleure compréhension des grands enjeux. La Table Éducation Outaouais veut que l'éducation devienne « **une norme sociale »** en Outaouais**.**

« Lever les obstacles existants au développement de la région » passe par la rétention des élèves sur le territoire québécois grâce à une offre de formation riche et variée. Les témoignages des participants confirment que la volonté de mettre l'éducation au cœur du développement régional était et est toujours présente. Elle constitue également une des orientations du ministre lors de la création des TREI (Lettre Fournier, 2006).

Le mandat d'Éducation Lanaudière est plus discret quant à l'accent mis sur le développement de la région. C'est plutôt le discours des acteurs, les critères de sélection des projets et les projets choisis qui laissent entrevoir une dominante pour le développement régional. Par exemple, le projet de créer une desserte universitaire dans la région ne profite pas directement aux établissements scolaires de l'ordre secondaire ou du cégep, mais il favorise plutôt le développement socio-économique de Lanaudière. Une autre indication de l'optique régionale réside dans le fait que les projets financés par le fonds transitoire sont évalués selon des critères portant sur leur impact régional. « La prégnance du projet ne s'explique pas seulement par son impact plus ou moins «structurant» sur le milieu, mais aussi par sa place privilégiée dans le répertoire managérial, sa visibilité dans l'horizon politique et sa force symbolique dans la visualisation de l'efficacité collective » (Divay et Belley, 2012, p.14). Comme le souligne Michaux (2011), c'est le projet territorial qui devient la norme d'arbitrage et la base évaluative.

Nous l'avons déjà dit, la TEIOM, contrairement aux autres TREI, a procédé à sa dissolution. À la lecture de son mandat, nous avions conclu *a priori* à un niveau d'intégration des relations moindre que pour les autres cas étudiés. Nous l'avions classé sous la catégorie « coordination » du continuum de Keast et Mandell (2014). En effet, le mandat de la TEIOM insiste sur « le respect de l'autonomie de chaque institution et organisme scolaire », « d'établir un diagnostic régional […] et par territoire de CRE ». Ce qui reprend le mandat ministériel. Lors des entrevues, les informants mettent l'accent sur les disparités régionales et la difficulté de trouver un dénominateur commun dans une région aussi vaste et diversifiée, sans compter les visées autonomistes d'une des CRE. D'ailleurs une des personnes interrogées prend soin d'indiquer qu'à un seul moment, le sujet fut discuté en tant que « Montérégiens ». « Il y a eu des moments où on a été capables de regarder cela en tant que Montérégiens. Je dirais que quand on a fait le plan d'aménagement de l'offre, les gens ont compris le continuum de services. On l'a abordé en parlant tout le temps de continuum et ça, les gens ont compris. » Nous dirions que le territoire de la Montérégie n'est pas signifiant aux yeux des acteurs interrogés.

Pour Éducation Lanaudière, la poursuite des activités, en s'alliant à d'autres groupes d'acteurs régionaux (ex.table des préfets) ainsi que la concrétisation du projet de desserte universitaire régionale, indiquent un changement d'échelle tant dans le formatage des problèmes que dans le type d'acteurs impliqués. « On va plutôt trouver des alliés naturels : les tables des préfets. Ils nous ont découverts quand on a commencé à présenter le projet de Centre régional universitaire lanaudois, ils ont vu leurs intérêts là-dedans. […] La table des préfets voit d'un bon œil l'existence d'Éducation Lanaudière. »

Muller (1985) explique que le « référentiel normatif d'une politique est la représentation que l'on se fait du secteur concerné ainsi que de sa place et de son rôle dans la société » (p. 170), alors que le référentiel global est l'ordonnancement des différentes représentations sectorielles dans un projet de société qui se veut cohésif, quoique porteur de contradictions. Le référentiel global vient baliser les conflits en s'appuyant sur des valeurs dominantes. Nous dirions que pour la TEO et Éducation Lanaudière, leur référentiel commun a une dominante de développement régional, contrairement à la TEIOM. Dans le cas de la table

Éducation Lanaudière, le référentiel commun régional semble renforcer le décloisonnement sectoriel et sous-sectoriel pour redéfinir ce qu'est le bien commun. Dans le cas de la TEO, sa réingénierie centrée sur la réussite éducative, qui est la priorité nationale en matière d'éducation, semble ramener la sectorisation des enjeux dans le cadre d'un référentiel global. Il sera intéressant de voir au cours des prochaines années si l'IRC maintient une approche régionale.

En somme, le référentiel commun régional de la TEO et d'Éducation Lanaudière prend racine dans le changement d'échelle effectuée par les acteurs pour aborder les questions éducatives. La présence d'un référentiel commun régional favorise la poursuite des activités de l'instance collaborative selon deux trajectoires différentes. Pour la TEO, la révision de la raison d'être de la table entraine la transformation de la structure organisationnelle – IRC – ainsi que sa composition. L'ordonnancement des priorités éducatives autour de la réussite traitée par tranche d'âge et les alliances avec les élus municipaux semblent tendre vers une modification du cadre d'action prioritaire. Quant à Éducation Lanaudière, elle mise sur de nouvelles alliances régionales issues de la communauté afin d'assurer sa pérennité et poursuivre sa contribution au développement de la région.

Pour sa part, force est d'admettre que la TEIOM n'a pas réussi son changement d'échelle, notamment parce que la région de la Montérégie ne présente pas un territoire signifiant pour les acteurs. Paradoxalement, nous dirions qu'à l'instar des autres tables, l'idée de la région domine le référentiel commun, mais il s'agit ici d'un territoire administratif imposé et non-signifiant.

Voici les dimensions et items des cadres d'analyse utilisés :

Idées	Institutions
✓ Croyances	✓ Mandat
✓ Valeurs	✓ Processus de légitimation collectif des enjeux
✓ Cadre cognitif et normatif	
✓ Façon de définir le problème ou de trouver une solution.	

6.2.2 La présence active de réseaux d'acteurs sous-sectoriels contribue à la défense des intérêts organisationnels et affaiblit la collaboration.

Une partie des responsabilités de la TEIOM est récupérée par les deux réseaux sous-sectoriels que nous considérons être des communautés épistémiques, selon la définition qu'en donne Haas (1992, p.3), « *a network of professionals with recognized expertise and competence in a particular domain and an authoritative claim to policy-relevant knowledge within that domain or issue-area* ». Nos résultats montrent que le Regroupement des collèges de la région de la Montérégie (RCRM) et le Regroupement des commissions scolaires de la Montérégie (RCSM) gravitent autour de la TEIOM tout au long de ses années d'existence. Ils sont même représentés sur l'organigramme de la table.[64] Selon les témoignages recueillis, ces deux communautés épistémiques instrumentalisent occasionnellement la TEIOM pour la défense de leurs propres intérêts. Ces communautés partagent des valeurs, des connaissances et des croyances communes sur un problème et tentent d'y remédier à leur manière. Par exemple, dans le cadre des travaux de la table, notamment à propos de la décision gouvernementale de couper le financement, les membres interrogés affirment que, dans le contexte des coupes budgétaires en éducation, la préservation des établissements de leur réseau prime. Ces réseaux ont du personnel à leur emploi qui sert aussi à soutenir les activités de la TEIOM.

> À preuve, depuis la disparition de la table, les dossiers que je vous ai nommés ont été repris par la coop régionale (RCSM). Ça prend une concertation régionale : je ne dis pas que ça ne prend pas une concertation régionale et je pense que c'est un peu pour ça aussi que les directions générales des commissions scolaires n'y tenaient pas tant que ça. […] Donc, les dossiers de persévérance, les dossiers d'aménagement de la formation professionnelle, tout ce qu'on s'est nommé, le rapprochement avec le marché du travail avec le service aux entreprises, on est capable de le faire. En Montérégie, c'est une de nos caractéristiques, à cause de notre coop régionale, on est un peu autosuffisant.

---

[64] Annexe H : Structure décisionnelle de la table d'éducation interordres de la Montérégie.

Dans la perspective de la gouvernance en réseaux, nous dirions que la présence de ces deux réseaux sous-sectoriels illustre ce que Klijn et Koppenjan (2016) nomment le *substantive complexity* ou la multidimensionnalité de la complexité des problèmes, c'est-à-dire des problèmes dont la nature même revêt des dimensions sociales, politiques ou économiques et dont les causes, les traitements et leurs effets demeurent incertains. Ici, les réseaux sous-sectoriels de la TEIOM conditionnent les croyances de leurs membres et renforcent les perceptions divergentes au sein de la table. Les réseaux sous-sectoriels étant des communautés épistémiques, leur problématisation des enjeux s'effectue en parallèle de leur table. Chacun tirant ses propres conclusions sur les différents enjeux traités, il devient ainsi plus facile pour les acteurs de se replier sur leurs réseaux initiaux puisque ceux-ci les confortent dans leurs croyances et par conséquent fragilise la légitimité de l'instance régionale. Celle-ci devient le creuset de tensions et de conflits entre les réseaux sous-sectoriels.

De son côté, la TEO se compose de comités autonomes et décisionnels que nous pouvons considérer comme des réseaux à part entière. L'Alliance pour la cause de l'enseignement supérieur en Outaouais (ACESO) a une composition mixte, politique et administrative, et ses activités revendicatrices dérogent du rôle habituel d'un comité d'une table régionale d'éducation. Elle publie en 2011 sa *Déclaration pour la cause de l'enseignement supérieur* faisant état de l'ensemble de ses desiderata, dont l'idée d'obtenir non seulement une meilleure offre de formation en enseignement supérieur, mais également « un statut particulier pour rétablir l'équité en enseignement supérieur en Outaouais » (Déclaration pour la cause de l'enseignement supérieur, 2011). Cette action de revendication de l'ACESO s'inscrit davantage dans la perspective de l'*Advocacy Coalition Framework*[65]. Les membres de l'ACESO proviennent principalement de l'enseignement supérieur, mais accueillent les députés qui agissent comme médiateurs (*policy brokers*) auprès du

[65] La déclaration contient un argumentaire bien documenté et soumet une dizaines de revendications appuyé par l'ensemble des villes et MRC, du milieu coopératif, socio-économique et éducatif.

gouvernement. De leur côté, certains membres de la TEO, incommodés par les actions de l'ACESO, affirment que les actions de celle-ci avaient presque détruit la table.

> La frustration est apparue, parce qu'on ne voyait que l'ACESO et le reste c'était accessoire. […] Les commissions scolaires avaient demandé d'embarquer dans la cause de l'enseignement supérieur, mais elles ont été refusées, car elles n'étaient pas de l'enseignement supérieur. […] Puis à ce moment-là, il y avait eu un refroidissement au niveau des relations je vous dirais, une guerre froide. (Participant TEO)[66].

Dans ce cas-ci, les représentants de l'enseignement supérieur doivent d'abord confronter leur vision des problèmes avec les élus qui ne sont pas des experts en la matière. L'analyse des documents fournis par la TÉO montre que l'ACESO a produit une étude visant à décrire la situation de l'enseignement supérieur en Outaouais et son impact économique (Amine, non daté) afin de soutenir un argumentaire susceptible d'établir un compromis pour l'ensemble des parties prenantes. Klijn et Koppenjan (2016) prétendent que les études d'experts servent souvent à imposer une vision ou une solution en éliminant certaines positions contraires et en créant un déséquilibre entre les parties. Pour eux, une approche managériale en contexte de gouvernance en réseaux doit permettre l'appropriation des diverses visions par les parties prenantes afin de construire une vision commune, sans pour autant exclure les études d'experts. Dans ce cas-ci, l'ACESO agit comme une coalition plaidante auprès de la TEO et du gouvernement, mais son fonctionnement à l'interne demeure plutôt traditionnel.

La table Éducation Lanaudière n'a pas de réseaux sous-sectoriels parallèles. Les commissions scolaires se rencontrent en dehors de la table si elles doivent solutionner un différend qui les oppose. L'objectif étant d'améliorer l'efficacité de l'instance en arrivant plus rapidement à des positions consensuelles.

---

[66] Lors de l'étape de validation auprès des participants, une des remarques nuance cette affirmation. En fait, le refus concernait la demande que TOUTES les commissions scolaires soient représentées, mais non qu'un représentant de celles-ci soit présent.

En somme, nous constatons la présence de communautés épistémiques qui nourrissent les divergences d'opinions à la TEIOM, en structurant et en consolidant les positions de chaque réseau sous-sectoriel, CS et cégeps. Ces communautés épistémiques participent à la *substantive complexity* de manière symétrique (Klijn et Koppenjan, 2016), puisque chaque communauté construit un argumentaire suffisamment solide pour confronter l'autre. Ce qui peut expliquer la persistance des tensions au fil des ans et les pressions indépendantes des deux réseaux sous-sectoriels faites auprès du ministère au moment de déterminer l'octroi des ressources.

La présence d'un réseau du type « coalition de cause » au sein de la TEO suscite des tensions, voire des conflits avec l'ensemble des membres de la TREI, mais n'a pas mis fin aux travaux de l'instance. Nous suggérons que l'incidence d'un système de représentation commun régional et l'implantation de mécanismes de gestion des risques efficaces ont concouru à centrer les acteurs sur le mandat de l'instance (voir 6.1.3). Cependant, la dissociation de l'ACESO, au terme de la réingénierie de la table, nous questionne sur les impacts à long terme de la persistance d'une coalition plaidante au sein d'un réseau. Quant à Éducation Lanaudière, la présence d'un référentiel commun régional, conjugué à une structure centralisée et à la présence d'un seul cégep, n'est pas propice à l'existence de réseaux sectoriels parallèles.

Voici les dimensions et items des cadres d'analyse utilisés :

Confiance	Idées	Intérêts	Institutions
✓ Gestion du risque	✓ Connaissances issues de la recherche	✓ Type d'acteur	✓ Mandat
✓ Gestion du rapport de force	✓ Croyances sur ce qui devrait être	✓ Préférences des acteurs	✓ Réseaux et héritage politique
	✓ Valeurs	✓ Force des acteurs	
	✓ Cadre cognitif et normatif	✓ Stratégies des acteurs	
	✓ Façon de définir le problème et de trouver une solution	✓ Capacité de mobilisation et d'action	
		✓ Gains ou pertes en fonction des enjeux	

6.2.3 L'interface politico-administrative est la principale source de tensions.

La composition des TREI n'est pas sans importance. Outre les acteurs éducatifs interordres, le ministre Fournier laisse aux tables toute latitude à cet égard, en mentionnant qu'il souhaite y voir les CRE (Lettre, 2006). Par conséquent, la composition des tables varie de l'une à l'autre et dans le temps. Des membres s'ajoutent selon les besoins ou se désistent pour des raisons diverses. Dans une étude effectuée à Los Angeles auprès d'un service d'aide aux familles, Graddy et Chen (dans O'Leary et Bingham (dir.), 2009) s'interrogent sur les raisons motivant le choix des parties prenantes dans une instance interorganisationnelle. Les chercheurs identifient trois motifs principaux : l'ajout de ressources pour l'offre de services, le gain en légitimité et la réduction du coût de transaction lié à l'arrivée de partenaires expérimentés qui méritent leur confiance.

L'ensemble de la littérature sur la gouvernance en réseaux ou la gouvernance collaborative, notamment Vangen et Huxham (dans Keast, Mandell et Agranoff (dir.), 2014, et Vangen et Winchester, 2014), affirme que la diversité est instigatrice de créativité et source d'émulation, mais cause souvent des conflits. La présence d'élus au sein des tables est perçue comme une contrainte et semble la principale source de tensions entre les membres. Comme le montrent nos résultats d'analyse en fonction des types d'acteurs, les représentants de cégeps, indépendamment de leur provenance régionale, sont réfractaires à la présence des présidences des commissions scolaires et posent plus de résistance à la diversité de manière générale.

À partir de nos trois cas, nous observons des tensions entre le politique et l'administratif à trois niveaux. D'abord, au niveau intersectoriel, nos résultats d'entrevues montrent que les relations entre les élus – principalement les présidences de CS – et les directions générales de cégeps sont empreintes de méfiance et de résistance dans les trois cas étudiés. La méconnaissance mutuelle des modes de gouvernance et des rôles et responsabilités des acteurs de la formation professionnelle et technique nourrit cette méfiance à l'égard des élus. Pourtant, pour deux des trois TREI, les réticences du début font place à l'acceptation

voire l'intégration. Mais dans le cas de la table montérégienne, ces tensions persistent dans le temps.

À la TEIOM, les membres considèrent que leur instance a plutôt un rôle de gestion. « La table interordres, ce n'est pas un comité de gouvernance, c'est un comité de gestion autour de l'offre, du recoupement de l'offre de programmes. » (Participant TEIOM). Pour les directions générales de cégeps, leurs homologues sont les directions générales de commissions scolaires. Les élus devraient être des acteurs parmi d'autres et qui dans le cadre d'une instance de « gestion » n'ont assurément pas leur place. En fait, pour ces gestionnaires, la présence des élus constitue de l'ingérence et ils préfèrent garder une certaine réserve. « Et là les directeurs généraux se battaient parce qu'on ne voulait pas que ça devienne une table seulement politique. C'est là qu'on a adopté la structure bicéphale avec une année cinq directeurs généraux, quatre politiques et l'année d'après, quatre directeurs généraux, cinq politiques » (Participant TEIOM). En plus, cette présidence bicéphale n'a qu'un seul droit de vote.

La problématique de la présence des élus, notamment les présidences de commissions scolaires, pose la question de leur légitimité au sein d'instances régionales et des limites de leur action auprès de gestionnaires professionnels (Lusignan et Pelletier dans Pelletier (dir.), 2009). Nous avons montré à la section 6.2.2 que chaque sous-secteur représente une communauté épistémique avec ses croyances, ses valeurs et ses pratiques. Face à la résistance des cégeps, les commissions scolaires désirent établir la réciprocité en invitant les présidences de conseil d'administration à y siéger. Cela dénote davantage leur méconnaissance du mode de gouvernance des cégeps, car les présidences de cégeps sont cooptées par les membres du conseil d'administration qui, eux, sont nommés par les associations syndicales ou professionnelles de l'établissement, par les membres des organisations désignées ou par le ministre pour ce qui concerne les représentants socio-économiques. Nul n'a de poste élu au suffrage universel comme dans le cas des commissaires.

Lusignan et Pelletier (dans Pelletier (dir.), 2009) notent que

> dans le contexte du *New Public Management* et d'une volonté de renforcement de la démocratie scolaire locale, une plus grande activité régulatrice des pouvoirs organisateurs (lois, règlements, politiques, plans d'action) et une plus grande présence sur le terrain ont eu pour effet d'accroître légitimement le pouvoir institutionnel et le poids des élus dans les affaires courantes, mais aussi d'encadrer davantage les gestionnaires de tous les niveaux et d'obliger ceux-ci à des redditions de comptes plus fréquentes et plus transparentes, tant aux plans vertical qu'horizontal (p. 25).

Les conventions de gestion de la réussite[67], outil de gestion du NMP, signées entre les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation et entre les centres de formation professionnelle et leur CS peuvent expliquer en partie l'insistance des élus d'être représentés au sein des TREI dont une partie du mandat concerne la réussite éducative.

L'autre niveau de tensions dans l'interface politico-administrative apparait au plan régional entre les membres de la TREI et les députés (TEO) ou entre les membres de la TREI et la direction régionale du ministère de l'Éducation (Éducation Lanaudière). Aux dires des personnes de la TEO interrogées, l'interface politico-administrative demeurait tendue principalement avec les députés et les fonctionnaires des différents ministères présents, plutôt qu'avec les présidences de commissions scolaires. La présence des députés à l'ACESO et de certains élus municipaux à la TEO force celle-ci à repenser sa structure administrative afin que les gestionnaires et les politiques puissent conserver, dans le premier cas, et obtenir, dans le second, leur espace décisionnel. Nous avons vu à la section 6.1.3 que la mise en place de ce mécanisme de gestion des risques efficace, en l'occurrence une table politique, a assaini les relations entre les membres gestionnaires de la table et les membres politiques. Cette structure singulière permet l'établissement de ponts entre les comités dans le respect des zones d'expertise et d'influence de chaque groupe. Dans son document de régie interne (TEO, 2014), le rôle de la composante politique est défini ainsi : « De par sa composition, elle joue un rôle politique important auprès des différentes instances gouvernementales, ministres, et des conseils d'administration des organismes locaux, régionaux, et nationaux » (p.4). Le même

[67] Loi 180, 2008.

document décrit le rôle de la composante administrative comme étant responsable « du fonctionnement général des trois composantes, analyse les dossiers soumis et donne les orientations » (Régie interne, TEO, 2014, p.4). De plus, la présidence de la TEO est réservée aux membres de la composante administrative. Avec les députés, le contrôle du message semble être l'obstacle majeur auquel sont confrontés les membres de cette table. Ceux-ci souhaitent que les députés utilisent leurs entrées auprès du gouvernement au bénéfice de la TEO. Quant aux représentants des différents ministères, leur présence à titre de membre votant posait problème à l'occasion.

> La TEO avait un nombre, moi, je pensais beaucoup trop élevé, de représentants de ministères. Il y avait Culture, Emploi, Santé, Éducation, Immigration… mais évidemment ces gens-là s'abstenaient en bloc quand la table remettait en question des choix ministériels ou gouvernementaux et on avait, je pense, beaucoup d'élégance pour les ménager. […] C'était des gens qui venaient pour réseauter et écouter, mais l'intérêt pour la table de les avoir là, plutôt que d'avoir à les interpeller par les voies administratives normales […] était probablement moins grand. (Participant TEO).

Bref, la présence d'élus ou de représentants de ministères (invités ou imposés) est davantage perçue comme un coût de renoncement qui, néanmoins, amène une reconfiguration du rapport de forces initial entre les membres. Face aux élus des CS, les directions générales de la TEO se sont rapidement ralliées à leur présence, mais en se réservant l'exclusivité à la présidence de la table.

Pour Éducation Lanaudière, la présence de la direction régionale du MELS est jugée superflue et les exigences, tatillonnes. Mais cette résistance a fait place, avec le temps, à une intégration des représentants élus des commissions scolaires. Les personnes interrogées indiquent que les présidences de commissions scolaires ajoutent de la légitimité à l'instance. Ces changements surviennent généralement à la suite de la redéfinition des rapports de force entre acteurs (Klijn et Koppenjan, 2016).

Un autre niveau de tensions se situe au plan national, soit entre le ministère de l'Éducation et Éducation Lanaudière. Dans ce cas-ci, il s'agit plutôt d'un historique de rapports ponctué

de refus, de malentendus, d'excès bureaucratique, de déni de collaboration allant jusqu'à une tentative d'abolir le modèle régional du cégep.

En résumé, l'interface politico-administrative couvre trois niveaux, intersectoriel, régional et national. Les tensions peuvent apparaitre à un seul niveau (TEIOM) ou à deux niveaux (TEO et Éducation Lanaudière). La présence de mécanismes de gestion des risques ainsi que l'existence d'un référentiel commun régional aident à apaiser les tensions et à tirer profit de la présence des politiques. D'ailleurs, dans le cas de la TEO et d'Éducation Lanaudière, la poursuite des activités de la table se fait avec une diversité d'élus, que ce soit les maires ou les préfets. Pour la TEIOM, les tensions non-gérées entretiennent le climat de méfiance.

Voici les dimensions et items des cadres d'analyse utilisés :

Confiance	Diversité	Idées	Intérêts
✓ Gestion des risques	✓ Accommodement de la gouvernance	✓ Cadre cognitif et normatif	✓ Type d'acteurs
✓ Gestion de la dynamique	✓ Complexité de l'instance		✓ Préférences des acteurs
✓ Gestion du rapport de force			✓ Force des acteurs
			✓ Stratégies des acteurs
			✓ Capacité de mobilisation et d'action
			✓ Gains ou pertes en fonction des enjeux

6.2.4 La présence de qualités inhérentes à un mode de gestion collaboratif issues de l'expérience antérieure des membres dans ce type d'instance renforce la dynamique collaborative et favorise la pérennité de la table.

De l'analyse des résultats par type d'acteurs, il ressort que les acteurs issus du milieu collégial sont plus réfractaires à la diversité au sein de leur table et qu'au contraire, les

acteurs issus des commissions scolaires y sont plutôt favorables. De plus, l'analyse intracas montre que c'est au sein de la table montérégienne que les membres ont le moins d'expérience au sein d'instances intersectorielles. Expérience, compétences inhérentes à la gouvernance collaborative, qualités relationnelles sont des sujets d'étude que le *Collaborative Public Management* aborde afin de comprendre les conditions de réussite de certaines expériences collaboratives ainsi que les résultats obtenus. Mais existe-t-il un profil individuel favorable à la participation à une instance collaborative? Est-ce que la gestion d'une instance de type collaboratif requiert des compétences spécifiques?

Même si les expériences collaboratives sont nombreuses dans le milieu de l'éducation – entre enseignants, entre l'école, la famille et la communauté, entre les enseignants et les autres agents éducatifs –, nous avons dit à la section 1.5 que le milieu demeure réticent à la collaboration (Robitaille et Régimbald, 2008) parce qu'au travail, elle est souvent imposée et « orientée vers le développement professionnel » (Borges, Portelance et Pharand dans Portelance, Borges et Pharand (dir.), 2011). La culture de gestion des cégeps est, pour la moitié d'entre eux, de tendance organisationnelle, soit bureaucratique de type professionnel (Héon et Ébaneth dans Héon, Savard et Hamel (dir.), 2008). Les membres des tables issus du milieu de l'éducation sont les premiers dirigeants de leur organisation (directions générales ou présidences). Ils sont décisionnels pour ce qui concerne la gestion interne de leur organisation et dans le cas des cégeps, ils assument également le rôle de porte-parole, contrairement aux directions générales des commissions scolaires. Il va sans dire qu'ils véhiculent leur propre culture de gestion ainsi que leurs expériences collaboratives vécues à l'interne.

Comme le soulignent plusieurs chercheurs du *Collaborative public Management,* la gestion dans les instances collaboratives diffère des organisations hiérarchiques traditionnelles (Klijn et Koppenjan, 2016; McGuire et Agranoff, 2011, McGuire et Agranoff dans Keast, Mandell et *al.* 2014). Sur le plan de la gestion, O'Leary et Bingham dans O'Leary et Bingham (dir.) (2009) rapportent un certain nombre de comportements identifiés dans les recherches de Connelly, Zhang et Faerman dans Bingham et O'Leary (dir.). (2008) décrivant le profil du gestionnaire collaboratif. Les qualités utiles pour gérer sa propre

organisation doivent être dosées au sein d'une instance collaborative qui, par définition, évolue dans un contexte d'interdépendance où les buts sont partagés, et où la présence d'un grand nombre d'acteurs appelle à une réalisation collective des objectifs de l'instance. Il faut donc apprendre à négocier, gérer les conflits, à construire un modèle de gouvernance, à trouver les partenaires adéquats, bâtir la confiance, bref comme le souligne Agranoff, dans Bingham et O'Leary (dir.) (2008), la principale qualité requise est celle d'apprendre à apprendre. Bourgault et Smits (2014) considèrent que les compétences suivantes contribuent au succès d'une telle initiative :

- être capable de voir globalement les systèmes, et rechercher et comprendre les intérêts des partenaires éventuels,
- savoir cartographier les intérêts,
- savoir transmettre la vision et convaincre,
- établir et gérer des partenariats,
- manifester une perspective pragmatique centrée sur le groupe populationnel ciblé (p.7).

L'ensemble de ces qualités managériales est nécessaire pour assumer les quatre fonctions de gestion d'une instance collaborative :(Agranoff, 2012, McGuire et Agranoff, dans Keast, *et al.* 2014), l'*activation* – capacité à mettre en place l'ensemble des ressources nécessaires au bon fonctionnement de l'instance, la *mobilisation* – capacité à faire valoir les réalisations, la *mise en perspective commune ou le formatage* – appropriation par les membres des règles, normes et valeurs propres à l'instance, et la *synthèse* – capacité à créer un environnement collaboratif propice au développement et à l'expression des qualités et habiletés collaboratives. Comme le notent les auteurs, ces catégories ne sont pas des étapes puisqu'elles sont dynamiques. Avec la fin du financement ministériel, la TEO et Éducation Lanaudière chevauchent deux catégories. La recherche de nouveaux alliés pour Éducation Lanaudière et la transformation en IRC pour la TEO les placent temporairement dans la catégorie *activation*. En effet, le rapprochement souhaité avec la table des préfets amène Éducation Lanaudière à revoir les ressources possibles de la TREI. Mais au moment de la collecte des données, elle se situe dans la catégorie *synthèse*, puisque la poursuite des activités, la réalisation de projets structurants et rassembleurs au bénéfice de la région, ainsi que la satisfaction des membres, en témoignent. Pour la TEO, sa transformation en IRC

sollicite l'*activation* et la *mobilisation,* mais la poursuite de ses travaux la maintient également dans la catégorie *synthèse.*

Avant l'annonce de la fin du financement en 2015, la TEIOM semble avoir réalisé l'ensemble de ses activités par l'alternance et le chevauchement de l'*activation* et de la *mobilisation*. L'organisation d'activités liées à la réussite, ou encore la demande commune de certaines autorisations de programme, marquent l'essentiel du travail accompli. Mais en ce qui concerne sa capacité à établir une vision commune des enjeux ou à mettre en place un environnement collaboratif qui aurait pu permettre la mise en place de projets structurants pour la région, les informants soulignent qu'il n'y en avait pas.

Sachant que la culture collaborative n'est pas caractéristique des milieux éducatifs (Moreau, 1997, Portelance, Borges et Pharand (dir.), 2011, Robitaille et Régimbald, 2008), nous avons demandé aux informants de nommer les forces qui les caractérisent ou qu'ils considèrent comme utiles pour la réussite d'une telle entreprise. Les voici :

Tableau 6.1 Forces personnelles jugées utiles pour la collaboration, par TREI

Montérégie (TEIOM)	Lanaudière (Éducation Lanaudière)	Outaouais (TEO)
Leadership	Transparence	Capacité à communiquer
Crédibilité	Écoute	Ouverture d'esprit
Solidarité	Respect	

Tableau 6.2 Forces personnelles jugées utiles pour la collaboration, selon le type d'acteurs

CS	Cégeps	Externes	Présidences
Franchise	Rassembleur	Crédibilité	Rassembleur
Transparence	Avoir des attentes réalistes	Écoute	Respect
Ouverture d'esprit	Leadership	Respect de la culture du milieu éducatif	Sincérité
	Crédibilité		Capacité à communiquer
	Sincérité		Crédibilité
	Capacité à communiquer		
	Avoir esprit collaboratif		
	Avoir des idées		
	Solidarité		

Il n'est pas étonnant d'entendre les personnes interrogées énumérer plusieurs qualités sans faire consensus sur celles qui sont indispensables à la réussite d'une telle entreprise. À la lumière de nos résultats et à l'instar de Bingham, Sandfort et O'Leary (dans Bingham et O'Leary (dir.), 2008), nous dirions que c'est l'expérience antérieure des acteurs au sein d'instances similaires qui détermine leur capacité à y œuvrer avec satisfaction et à s'ouvrir à la diversité, car les dispositifs de collaboration nécessitent « des ajustements interpersonnels qu'ils supposent sur le plan cognitif, affectif et culturel » (Letor et Bagnoud dans Corriveau, Letor, Bagnoud et *al*. (dir.) (2010), p.169). Ces expériences antérieures favorisent le développement de certains comportements nécessaires au bon fonctionnement d'une instance collaborative tels que l'écoute et le respect, des habiletés de communication et la faculté de se distancier des critiques à l'égard de leur propre organisation (Bourque, 2010). Nous retrouvons ces qualités énumérées par les participants des tables de Lanaudière et de l'Outaouais. Ces TREI se composent de membres expérimentés, contrairement à la TEIOM où la majorité des participants sont novices dans ce type d'instance. De plus, pour Lanaudière, les commissions scolaires alliées à d'autres acteurs régionaux avaient déjà vécu une expérience collaborative lors de la lutte pour soutenir la création du cégep régional. Si l'engagement mobilise quantité de ressources internes et externes témoignant du

développement des compétences appropriées, le temps investi et l'expérience y concourent également.

Emerson et Nabatchi (2015) identifient trois composantes à la dynamique collaborative, soit l'engagement des parties, la motivation partagée et la capacité à mener des actions conjointes. Ces composantes se renforcent mutuellement et interagissent de façon dynamique et itérative pour solidifier la collaboration. Chacune de ces composantes contient des éléments constitutifs tels que la confiance, une compréhension commune des enjeux, une légitimité interne, des connaissances partagées et du leadership.

L'inexpérience des membres de la TEIOM peut en partie expliquer pourquoi ils ont laissé le leadership de leur table aux mains de la direction régionale du MELS. Cela peut aussi nous faire mieux comprendre pourquoi le climat de méfiance perdure dans le temps et pourquoi peu de mécanismes de gestion des risques sont implantés. L'apprentissage que les membres de la TEO et d'Éducation Lanaudière ont pu faire de leurs expériences antérieures a non seulement favorisé la mise en place de dispositifs de gestion des risques, l'établissement d'un climat de confiance suffisant pour maintenir les activités de la table, mais a soutenu l'ouverture à la diversité. En effet, la TEO est la structure qui compte le plus grand nombre de membres de diverses provenances. Nous avons vu que leur présence est souvent sollicitée par les membres eux-mêmes à l'instar d'Éducation Lanaudière qui invite de nouveaux membres selon ses besoins, mais en nombre plus restreint. La TEIOM a, pour sa part, une composition diversifiée et un grand nombre d'acteurs éducatifs compte tenu du nombre important d'établissements collégiaux et de commissions scolaires sur son territoire. Ce qui, dès ses débuts, pose un défi quant à son niveau d'ouverture à la communauté. Selon les personnes interrogées de la TEIOM, le grand nombre de membres contribuaient à leur absentéisme et les changements fréquents dans la représentation forçaient la présidence à refaire constamment le *storytelling* lors de l'accueil des nouveaux. Ce qui indisposait les membres plus assidus.

Même si la littérature énumère un certain nombre de qualités jugées essentielles au travail collaboratif sans pour autant faire consensus, notre étude révèle que plusieurs des qualités

telles que le respect, l'écoute et la communication se retrouvent aux tables de Lanaudière et de l'Outaouais. Mais comme le mentionne la littérature, c'est l'expérience antérieure des personnes au sein d'autres organisations collaboratives qui semblent offrir la meilleure lecture de la situation. Plusieurs études montrent que l'un des apprentissages réalisés dans ce type d'expérience est celui du travail collectif, de la collaboration même (Portelance, Borges et Pharand, 2011).

Voici les dimensions et items des cadres d'analyse utilisés :

Buts	Confiance	Idées	Intérêts	Institutions
✓ Origine des parties prenantes	✓ Gestion de la dynamique	✓ Valeurs ✓ Cadre cognitif et normatif	✓ Type d'acteurs ✓ Préférences des acteurs ✓ Forces des acteurs	✓ Règles, normes et procédures

Pour répondre à notre deuxième question spécifique portant sur les conditions ayant favorisé la mise en place de l'instance et son maintien, nos résultats suggèrent que le développement d'un référentiel commun régional semble être un facteur déterminant pour le maintien de l'instance et la mise en place d'une collaboration. Ce référentiel commun régional s'implante dans un espace territorial signifiant pour lequel les membres considèrent que leur secteur – l'éducation – et l'action collaborative de leur table peuvent contribuer au mieux-être socio-économique. Le développement d'un référentiel commun régional semble être la condition indispensable pour assurer la pérennité de la table, mais elle ne suffit pas. Un deuxième constat issu de l'analyse des résultats montre que la présence de réseaux sous-sectoriels – commissions scolaires et cégeps – renforce la sectorisation, renforce le cloisonnement de chaque ordre et encourage la défense des intérêts organisationnels. Ces réseaux sous-sectoriels de type communautés épistémiques, alimentent les tensions et nuisent au maintien des tables dans le temps.

La présence des politiques au sein des tables est la principale source de tensions et de conflits entre les membres, principalement du point de vue des représentants de cégeps.

Mais nous avons vu que des mécanismes de gestion des risques efficaces réussissent à atténuer les effets nuisibles, voire à tirer profit de la présence des élus.

Enfin, nos résultats révèlent que dans deux des trois cas étudiés, les membres des tables sont expérimentés dans ce type d'instance et semblent avoir développé les qualités nécessaires au travail collaboratif. Ces habiletés de gestion propres à ce type d'instance enrichissent la dynamique collaborative en réalisant la synthèse (Agranoff, 2012, McGuire et Agranoff, dans Keast *et al.* 2014) favorable à la poursuite des activités à long terme.

6.3 Les propositions sur la gouvernance

Notre troisième question spécifique s'intéresse au modèle de gouvernance construit par chaque table en réponse notamment au mandat ministériel et à son impact sur l'action en réseau. Deux propositions viennent clore cette partie. Pour y répondre, nous abordons directement l'avantage collaboratif perçu ou non ainsi que le processus de construction du modèle de gouvernance. D'abord, est-ce que les acteurs jugent que leur expérience au sein de l'instance a donné un avantage quelconque? Ensuite, quels sont les attributs du processus de construction de la gouvernance qui favorisent davantage un modèle collaboratif? Afin de répondre à la question portant sur l'existence ou non d'un avantage collaboratif, nous reprenons les réponses fournies par nos informants. Le résultat est inattendu. En effet, malgré les modèles de gouvernance différents, les dispositifs de gestion distincts et les contextes régionaux singuliers, les informants des trois TREI étudiées disent avoir retiré un avantage des travaux de leur table.

Notre seconde proposition met en exergue l'importance des dispositifs de gestion associés au développement d'un référentiel commun comme facteurs déterminants dans la mise en place d'une gouvernance collaborative.

6.3.1 Il existe un avantage collaboratif perçu indépendamment du modèle de gouvernance en place, mais qui, à lui seul, est insuffisant pour assurer la pérennité de l'instance.

Huxham (1996) définit l'avantage collaboratif comme étant la résultante de la collaboration, ce qui peut paraitre tautologique, mais ne l'est pourtant pas. En d'autres mots, il s'agit d'un résultat, sous quelque forme que ce soit, qui n'aurait pu être obtenu, n'eût été la collaboration entre acteurs, de leur synergie. C'est d'ailleurs cette capacité à faire ensemble ce qui n'aurait pu se réaliser seul qui distingue la gouvernance collaborative. Mais l'avantage collaboratif a son pendant, soit l'inertie. Très souvent constatée dans les études sur les expériences collaboratives, l'inertie est associée aux difficultés d'obtenir des résultats dans un délai satisfaisant aux parties ou encore à l'incapacité de surmonter les embûches créées par les nombreux conflits et tensions propres à l'action collaborative. Notre étude ne cherche pas à juger la valeur des résultats obtenus par les tables. Pourtant, nous souhaitions connaitre l'opinion des acteurs quant aux avantages perçus de leur expérience collaborative. C'est pourquoi notre guide d'entretien contenait une question précise sur ce que l'instance avait pu produire, qui n'aurait pas été possible autrement. Nos résultats montrent que pour les trois tables, tous les répondants sauf un affirment que le rapprochement entre la formation professionnelle et technique n'aurait pu se faire sans l'existence de la TREI. Toutefois, nos résultats ne permettent pas de juger du niveau ni de l'intensité de ce rapprochement entre les deux ordres d'enseignement. Cela signifie que, quel que soit le niveau d'intégration des relations entre les acteurs et quel que soit le modèle de gouvernance en place, le simple fait « d'être en relation » avec un objectif imposé, tel que la réalisation d'un plan de rapprochement entre la formation professionnelle et technique, contribue à concrétiser un rapprochement perceptible entre les acteurs FPT. Cela sous-tend l'idée que l'expérience au sein d'une organisation collaborative est intrinsèquement transformatrice et que le « processus collaboratif peut donner lieu à des apprentissages dont l'objet est la collaboration elle-même » (Portelance, Pharand et Borges dans Portelance, Borges et Pharand et (dir.), 2011, p. 219). D'ailleurs, un participant de la TEIOM affirme que « l'apport de l'instance a été de permettre la concertation en tant que telle. »

Nos résultats montrent également que dans les trois cas à l'étude, toutes les catégories d'acteurs s'entendent pour dire que le chantier 1 portant sur le rapprochement entre la formation professionnelle et technique a atteint ses objectifs[68]. Cela signifie que la création des TREI en 2006 pour aider à l'application du plan d'action gouvernemental *Plan de rapprochement en formation professionnelle et technique* a porté fruits selon les informants. Nous savions que les plans ont tous été complétés en 2009. Mais notre étude permet de dire que pour les TREI analysées, ces plans eurent l'impact souhaité, c'est-à-dire la création de ponts entre les deux ordres d'enseignement. Les membres de la TEO et d'Éducation Lanaudière ajoutent d'autres réalisations attribuables à l'existence de leur table. Dans le cas de la TEO, les activités en lien avec la réussite sont soulignées par bon nombre de répondants ainsi que l'augmentation du nombre d'autorisations de programmes en formation professionnelle et technique, alors que pour Éducation Lanaudière, c'est le projet du Centre régional universitaire lanaudois (CRUL) qui fait l'unanimité des répondants. Pour la TEIOM, quelques acteurs mentionnent que des activités en lien avec la réussite n'auraient pas été possibles sans l'instance. Mais, contrairement à la Table Éducation Outaouais, les participants de la TEIOM considèrent que l'obtention de nouvelles autorisations de programmes en FPT aurait pu se faire sans l'existence de l'instance régionale. Comment expliquer que, malgré la perception d'avoir un avantage collaboratif, la pérennité de l'instance ne soit pas assurée pour la TEIOM?

Cropper (dans Huxham, 1996) explique l'importance de bien distinguer la longévité de la pérennité. La première nous informe sur le passé alors que la seconde se concentre sur le futur. '*Sustainability should be conceived not as a measure of performance, in itself, but, rather, as an expression of the value which collaborative working commands and of the processes by which collaborative efforts construct their value'* (p 83). Mais comment juger de la « valeur » de la collaboration? Cropper (idem) indique que le jugement s'élabore selon deux modèles : l'un est consécutif à la collaboration, c'est-à-dire qu'il est l'aboutissement de certains comportements collaboratifs, tels que la légitimité, la sécurité et

[68] Tableau 5.1

l'efficience. L'autre modèle est constitutif de la collaboration et considère le contexte institutionnel, la capacité effective de l'instance et sa manière de faire. Les éléments de ces deux modèles se juxtaposent, s'entrecroisent et constituent les bases du jugement évaluatif. Ainsi, si le contexte institutionnel change et que l'instance n'a pas suffisamment de flexibilité pour s'y adapter, l'effort présumé pour y arriver sera jugé trop grand compte tenu de la valeur de l'avantage passé ou futur. La pérennité de l'instance est, par conséquent, en péril. Ou bien, si les ressources disponibles diminuent et que l'autonomie de l'instance peut en souffrir, la durabilité de l'instance est menacée. Enfin, si la gestion de l'instance collaborative est plus ou moins inclusive, si sa fiabilité est douteuse, si la confiance est ténue, les efforts à consentir pour poursuivre les activités seront jugés trop élevés. Bref, la valeur de l'avantage créé par l'existence même de l'instance repose sur des perceptions liées à un ensemble de facteurs exogènes et endogènes à l'instance qui vont au-delà des performances réelles de celle-ci. Cela semble le cas pour la TEIOM. Nous l'avons vu dans les sections précédentes, il existe une certaine rigidité de fonctionnement, et un faible climat de confiance. Des acteurs disent s'être sentis peu interpellés dans le processus décisionnel et leurs réseaux sous-sectoriels prétendent pouvoir faire le travail eux-mêmes. De plus, l'enrichissement de la carte des programmes n'est pas perçu par les personnes interrogées comme étant le résultat de la collaboration au sein de l'instance, alors que les participants de la TEO affirment le contraire.

Dans le cas de la TEO, les membres jugeant que l'instance, dans son état actuel et compte tenu de la fin du financement ministériel, ne pouvait suffire à la tâche de façon satisfaisante ont entrepris sa transformation en IRC. Par conséquent, à l'instar des observations de Cropper, la TEO a des dispositifs managériaux souples et adaptables, un climat de confiance suffisant et une diversité de membres qui sont engagés dans divers dossiers. Leur satisfaction quant aux gains perçus est suffisamment importante pour que les acteurs consentent à s'investir dans la mise en place d'une nouvelle structure collaborative qui permettra de poursuivre le travail et pourquoi pas, d'accroitre ses avantages. Il en va de même pour Éducation Lanaudière qui, de surcroît, a un projet régional très rassembleur à compléter.

En somme, nos trois cas montrent que le travail en collaboration procure un avantage. Le rapprochement entre la formation professionnelle et technique, aux dires des participants, s'est réalisé. Cependant, la pérennité de l'instance est liée à la perception de la valeur ajoutée qui, elle, varie en fonction de facteurs exogènes et endogènes. L'abolition de la direction régionale du MELS en 2014, suivie de la fin du financement des tables en 2015, contraint les membres à réévaluer la pertinence de poursuivre leurs activités. La TEO et Éducation Lanaudière entament une réflexion collective et apportent les ajustements nécessaires à la poursuite de leurs activités. Les acteurs éducatifs de la TEIOM se font l'écho des décisions prises par leurs réseaux sous-sectoriels et concluent que la dissolution est la meilleure solution, puisque les avantages perçus sont moindres face à l'inertie constatée par plusieurs, et que les efforts à consentir pour la poursuite des activités sont jugés trop grands. Comme nous l'avons vu à la section 6.2.2, ces réseaux s'empressent de se répartir les responsabilités de la dépouille encore chaude de leur TREI.

Voici les dimensions et items des cadres d'analyse utilisés :

Confiance	Idées	Institutions
✓ Entretenir les relations de collaboration.	✓ Croyances dans ce qui devrait être fait. ✓ Cadre cognitif et normatif. ✓ Façon de définir le problème/ solution.	✓ Processus de légitimation des enjeux.

Selon nos résultats et en réponse à la question initiale, nous dirions que le modèle de gouvernance des TREI – gouvernance collaborative – entraine un avantage certain selon les répondants, mais la pérennité est tributaire de la valeur perçue de l'avantage collaboratif.

6.3.2 Les modèles de gouvernance collaborative de la TEO et d'Éducation Lanaudière s'appuient sur l'articulation de dispositifs de gestion adaptatifs à un référentiel commun régional en contribuant à l'optimisation de l'action en réseau.

L'optimisation de l'action en réseau dépend de certaines caractéristiques du modèle de gouvernance. De manière provisoire et à la lecture des mandats des TREI, nous avons classé la TEO et Éducation Lanaudière dans la catégorie « collaboration » et la TEIOM

dans la catégorie « coordination »[69]. La définition de la collaboration de Keast et Mandell (2014) (sous-section 2.1.1.5) que nous avons choisie pour notre étude, fait référence à une « nouvelle manière de faire et d'être », qui représente un niveau d'intégration élevé. La coordination, de manière générale, laisse entendre la présence de liens entre entités afin de donner de la cohérence. La coordination représente un niveau intermédiaire d'intensité des relations. Nous avons choisi de parler de collaboration tout au long de notre étude, mais compte tenu de la polysémie des termes et du polymorphisme de leur application, nous laissons le soin aux répondants de choisir eux-mêmes la notion la plus appropriée. Force est de constater que leur spectre lexical est tout aussi vaste que celui de la littérature.

Les répondants des commissions scolaires utilisent généralement le terme « concertation » alors que les autres acteurs parlent non seulement de concertation, mais aussi « d'échanges d'informations, de partenariat, de collaboration, d'actions communes ». Les termes « coopération » et « coordination » ne sont pas utilisés.

Pour la TEIOM, trois répondants utilisent le terme « concertation », pour qualifier le type de relations au comité de concertation régionale de la formation professionnelle et technique (CCRFPT) alors qu'un autre parle de « collaboration ». Pour la TEIOM, deux d'entre eux qualifient le type de relations « d'échanges d'informations » et un autre mentionne que « c'était poli ». Le terme « collaboration » est utilisé pour décrire le temps investi dans l'organisation des rencontres. Bref, une concertation semble être présente au CCRFPT mais pas à la TEIOM. Notre classement initial dans la catégorie « coordination » semble approprié puisqu'il y a au minimum la présence de liens entre le CCRFPT et la table, et entre les membres.

Pour Éducation Lanaudière, deux répondants parlent de « collaboration » et deux autres de « concertation forte », en précisant qu'il s'agit de réaliser des actions communes. Un informant spécifie qu'il s'agit de « collaboration », « concertation » et « partenariat », selon

---

[69] Annexe D : Typologie des TREI selon le degré d'intégration de leur mandat, à partir du continuum de Keast et Mandell (2012)

les dossiers traités. Un seul membre nomme la concertation, sans la définir. D'après les perceptions mêmes des répondants, le terme « collaboration » semble approprié pour décrire le niveau d'intensité des relations.

Pour la Table Éducation Outaouais, les termes utilisés sont plus variés, mais les réponses sont partagées, entre « concertation » et « partenariat », même si les répondants les définissent parfois de manière semblable. Pour certains, la concertation est « le partage d'éléments communs pour trouver des solutions », ce qui rejoint en partie la définition de la collaboration de Keast et Mandell (2012 en ligne 2014). Alors que pour d'autres elle permet d'« agir ensemble de manière cohérente, [de] s'entendre afin de mettre en place des moyens pour atteindre nos objectifs ». Un répondant affirme que la concertation est plus forte que la collaboration. Parmi ceux qui jugent que leurs relations relèvent du partenariat, ils l'expliquent en disant qu'il s'agit d'un « échange d'informations, partage d'expertises entre gens qui veulent travailler ensemble ». D'après eux, le partenariat se situe à un niveau de relations moins intégré que la concertation. D'ailleurs, un participant affirme que des partenariats se créent'à l'intérieur de la concertation. En somme, si on se réfère à nos définitions de départ, nous suggérons que les espaces de concertation sont présents à la TEO et qu'ils fluctuent selon les comités et les dossiers traités. Les itinéraires de concertation proposés par Beuret (2012) seraient utiles pour approfondir cette question. Pour notre projet doctoral, nous dirions que la catégorisation initiale de la TEO est à revoir et se situe dans une sous-catégorie de la collaboration, soit la concertation qui n'apparait pas dans le continuum de Keast et Mandell. La concertation multisectorielle territoriale, telle que définit par Bourque (2010) représente bien l'intensité des relations perçues au sein de la TEO. Mais l'IRC semble plutôt les amener vers une concertation intersectorielle thématique.

L'analyse des résultats montre que le niveau d'intensité des relations telles que perçues par les personnes interrogées se situe dans la catégorie « coordination » pour la TEIOM et « collaboration » pour Éducation Lanaudière, selon les définitions de Keast et Mandell (2012 en ligne 2014). Pour la TEO, le terme « concertation », tel qu'entendu par Bourque (2010), semble plus représentatif.

Malgré les distinctions concernant le niveau d'intégration des relations des TREI étudiées, le modèle de gouvernance collaborative ne semble pas avoir eu le même effet quant à l'optimisation de l'action en réseau. Dans le cas de la TEO et d'Éducation Lanaudière, nous avons conclu à l'existence d'un certain nombre de mécanismes de gestion aptes à gérer les tensions et conflits, ayant un caractère adaptatif permettant de moduler la structure et l'organisation de l'instance selon l'évolution du contexte. L'autonomie face au ministère de l'Éducation aide à l'autorégulation de l'instance et sert d'assises à sa légitimité comme « acteur clé du développement régional », comme le souhaitait le ministre. Ces dispositifs managériaux efficaces conjugués à une préoccupation régionale collectivement partagée assurent à la table sa pérennité et accroissent la performance de l'action en réseau. Mais ces dispositifs de gestion et un référentiel commun basé sur le développement régional sont interdépendants. Cet « espace de sens » (Muller, 2005) autour du territoire régional permet aux CS et cégeps de décompartimenter les problématiques éducatives de rapprochement entre la FPT et la réussite pour en faire un enjeu de développement régional. Le référentiel commun balise la confrontation des intérêts sans pour autant l'exclure (Muller, 2005). Pour Paquet (2011), Juillet, Paquet et Scala (n.d.), la gouvernance est par définition « collaborative ». Les quatre idées-forces de la gouvernance de Paquet (2011) cernent bien les modèles de gouvernance de la TEO et d'Éducation Lanaudière. En effet, l'idée du « processus de coordination et de collaboration évolutif » (première idée-force) apparait dans les deux tables qui proposent une gouvernance en évolution continue, et divers mécanismes en place l'illustrent. Les transformations dans lesquelles sont engagées les deux tables prennent en compte, à leur échelle, « les diverses composantes du système socio-politico-économique » (deuxième idée-force). Le rapprochement en cours avec la table des préfets, dans le cas d'Éducation Lanaudière, et la nouvelle composition de l'Instance régionale de concertation en Outaouais en sont des indicateurs. Les contraintes, et leurs effets structurants (troisième idée-force) sont fort bien illustrés par l'abolition de la direction régionale du MELS, du financement des TREI et la dissolution d'un partenaire important, soit la CRE, qui ont servi de catalyseur pour inciter les tables à revoir leurs manières de faire. Enfin, Paquet affirme que la gouvernance nécessite « une nouvelle façon de penser » favorable à l'apprentissage collectif (quatrième idée-force). Il s'agit du double

rôle du référentiel régional. D'une part, il marque l'aboutissement d'un processus de décompartimentation entre les acteurs éducatifs et de désectorialisation entre les acteurs, et, d'autre part, il élargit les bases de l'action en réseau. Ce qui est absent chez la TEIOM.

Voici les dimensions et items des cadres d'analyse utilisés :

Buts	**Idées**	**Intérêts**
✓ Pertinence	✓ Valeurs ✓ Cadre cognitif et normatif	✓ Gains ou pertes en fonction des enjeux

Le tableau 6.3 présente la synthèse de nos propositions.

Tableau 6.3 Synthèse des propositions selon les questions spécifiques et les TREI

<table>
<tr><th></th><th>TEIOM</th><th>Éducation Lanaudière</th><th>TEO</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Management</td><td>Subordination face au ministère</td><td colspan="2">Autonomisation face au ministère</td></tr>
<tr><td>Lourdeur et complexité organisationnelle</td><td colspan="2">Dispositifs de gestion souples et adaptables</td></tr>
<tr><td>Peu de mécanismes de gestion des risques</td><td colspan="2">Mécanismes de gestion des risques efficaces</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Conditions</td><td colspan="3">Interface politico-administrative en tensions</td></tr>
<tr><td>Territoire non signifiant</td><td colspan="2">Identité régionale forte</td></tr>
<tr><td>Réseaux sous-sectoriels de type communautés épistémiques</td><td colspan="2">Référentiel commun régional</td></tr>
<tr><td>Acteurs peu ou pas expérimentés</td><td colspan="2">Acteurs expérimentés</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Gouvernance</td><td colspan="3">Avantage collaboratif : rapprochement FPT</td></tr>
<tr><td>Inertie</td><td>Avantage collaboratif fort</td><td>Avantage collaboratif fort</td></tr>
<tr><td>Coordination</td><td>Collaboration</td><td>Concertation</td></tr>
<tr><td>Dissolution</td><td>Pérennité</td><td>Transformation</td></tr>
</table>

CHAPITRE 7 – LA CONCLUSION

Ce projet doctoral propose un « examen du problème » (Paillé et Muchielli, 2012) de la gouvernance collaborative des tables régionales d'éducation interordres. Par trois études de cas, dans un domaine de recherche encore en friche, la formation professionnelle et technique, nous avons tenté de comprendre comment, dans divers contextes, la rencontre des idées, des intérêts et des institutions peut servir à éclairer la gouvernance collaborative sous l'angle de l'avantage collaboratif, à partir du sens qu'en donnent les parties prenantes. Nos intentions initiales étaient de faire connaitre les tables régionales d'éducation interordres en tant qu'instrument d'action publique intervenant notamment dans l'application du *Plan d'action ministériel de rapprochement en formation professionnelle et technique*.

Notre étude croise deux cadres d'analyse afin de mieux saisir un phénomène complexe et dynamique qui s'appuie sur la représentation des praticiens. Ce projet n'a pas pour ambition d'expliquer la gestion des différents modèles de gouvernance régionale en éducation et les conditions qui les façonnent dans une perspective de généralisation, mais de les décrire et les comprendre d'un point de vue constructiviste. Seules des entrevues, au cours desquelles les acteurs offrent leur point de vue, permettent de comprendre les processus et les dynamiques et servent de matériau à notre propre construction cognitive. Notre parcours professionnel antérieur, à titre de cadre et de hors-cadre dans quelques cégeps, explique l'importance accordée à la perception et à l'expérience des praticiens. Nous croyons que les savoirs issus de la pratique et ceux de la recherche sont complémentaires et offrent une interface de transfert susceptible d'initier des changements.

La reconnaissance du modèle des tables régionales d'éducation interordres issues du milieu et l'obligation de l'étendre à l'ensemble du Québec s'inscrivent dans un vaste processus de régionalisation entamé dans les années 1990, notamment dans les secteurs de l'agriculture, de l'emploi et de la santé. Dans le domaine de la formation professionnelle et technique,

l'initiative de la mise en place des TREI à l'échelle du Québec découle d'une baisse démographique, du désir de disposer d'une main-d'œuvre qualifiée et en quantité suffisante et de l'urgence de rationaliser l'offre de formation dans un contexte budgétaire difficile (Moreau, 1997, Robitaille et Régimbald, 2008). C'est ainsi que l'État québécois compte sur l'action régionale du secteur éducatif pour appliquer certains pans des trois réformes éducatives des années 1980 et 1990, notamment le rapprochement FPT et l'objectif d'améliorer les taux de réussite.

Les TREI ne sont pas une création purement étatique puisqu'elles émanent d'abord d'initiatives locales. Mais deux éléments rattachent les tables à l'État : 1. le mandat ministériel de procéder à l'élaboration d'un plan de rapprochement en formation professionnelle et technique dans le respect du Plan d'action gouvernemental et 2. le financement gouvernemental susceptible d'appuyer la réalisation du mandat. Les orientations ministérielles prévoient l'indépendance de l'instance, aussi bien dans son mode de fonctionnement que dans sa composition.

Dix ans après la création des tables, nous avons été surprise de lire les résultats d'un sondage réalisé en 2013 auprès de 438 gestionnaires de commissions scolaires faisant état de leur méconnaissance des TREI et de leur méfiance à l'égard des cégeps. Que comprendre de la méfiance exprimée à l'égard des cégeps après plus d'une décennie de travail collaboratif entre les commissions scolaires et les cégeps au sein des TREI? C'est ainsi que nous nous sommes intéressée au rôle joué par les tables dans le processus d'élaboration des politiques publiques.

Ce bref retour sur la problématique sera suivi d'un rappel des défis théoriques et méthodologiques qui nous attendaient au moment d'entreprendre l'aventure doctorale. Par la suite, les principaux résultats de notre recherche sont présentés à la lumière de leur pertinence scientifique et sociale. En dernier lieu, nous abordons les limites de notre thèse tant sur le plan théorique que méthodologique ainsi que les nouvelles pistes de recherche possibles.

7.1 Les défis à relever

Pour réaliser cette thèse, bon nombre de défis ont dû être relevés. Quels sont les choix les plus judicieux afin de décrire et comprendre une instance méconnue, qui possède la particularité d'émaner du milieu, mais est mandatée par l'État et composée d'acteurs principaux issus de sous-secteurs éducatifs, peu documentés par la recherche? Ces défis constituent en soi les limites de notre recherche. De plus, trois décisions gouvernementales survenues en 2014 et 2015 – l'abolition des directions régionales du ministère de l'Éducation, le retrait du financement gouvernemental des TREI et l'abolition des CRE – dont les effets étaient embryonnaires au moment de la collecte de données, ont teinté, en plus d'ajouter de nouveaux éléments contextuels, l'expérience collaborative des tables.

Sur le plan théorique, nous ne disposions que de très peu d'études sur les TREI en tant que telles ou sur la formation professionnelle et technique en général. Les recherches portant sur la collaboration en éducation au Québec s'intéressent davantage aux expériences collaboratives intraétablissements et peu d'entre elles abordent la question inter-ordres. Par contre, la littérature sur la gouvernance est abondante, les courants sont nombreux, se chevauchent à l'occasion ou prennent des trajectoires opposées. Comment s'y retrouver dans cette riche littérature qui couvre la gouvernance en réseaux, la gouvernance collaborative, l'intersectorialité, le partenariat public-privé ou encore, les diverses formes de réseau? Nous pouvons faire le même constat à propos de la définition des principaux concepts à l'étude où l'interchangeabilité des termes « coopération », « partenariat », « coordination », « concertation » et « collaboration » semblent de mise.

À partir des trois dimensions d'analyse de la gouvernance collaborative – management, conditions et gouvernance – (Ansell et Gash, 2007), nous avons organisé notre recherche en optant pour deux cadres théoriques, la théorie des réseaux et l'approche de la gouvernance avec ses courants du *Collaborative Public Management* et de la gouvernance collaborative.

Étant donné que les tables sont, dans certains cas, le produit du milieu et dans d'autres, une obligation mandatée, il apparaissait pertinent d'explorer ces deux réalités. La théorie des

réseaux offre un cadre pour mieux comprendre les acteurs, leurs interactions, leurs rapports de pouvoir et les différentes coalitions et alliances s'opérant au sein de leur réseau. Cette dynamique d'interrelations et du discours qui l'accompagne nous éclaire notamment sur les dimensions *condition* et *gouvernance.* Mais face à certaines limites de la théorie des réseaux, notamment son incapacité à expliquer la durée des tables et le choix des dispositifs stratégiques dans l'accomplissement de leurs mandats (Schlagger, 1995), nous avons choisi l'approche de la gouvernance et le courant du management public collaboratif et de la gouvernance collaborative. Les deux courants couvrent un large spectre, soit les études portant sur la collaboration comme mode de gestion et de gouvernance (Agranoff, 2006, 2012, Agranoff et McGuire, 2003, McGuire et Agranoff, 2011), celles qui s'intéressent à la gestion de la collaboration (Huxham, 1996, 2010, Huxham et Vangen, 2000, 2005, Vangen et Huxham, 2006, 2011 et dans Keast, et al. (dir.), 2014) et enfin, les recherches qui portent sur la gouvernance comme mode régulateur de la complexité (Klijn et Koppenjan, 2000, 2016, Koppenjan et Klijn, 2004, Koppenjan et Koliba, 2013, Paquet, 2011).

Un second défi consistait à opérationnaliser deux cadres d'analyse, soit la théorie de l'avantage collaboratif et les « trois I ». Sur le plan méthodologique, l'opérationnalisation des « trois I » est exploratoire. Son usage avait pour but d'examiner la dimension cognitive afin d'aller au-delà des limites de la théorie de l'avantage collaboratif centrée sur la gestion. Ce croisement des deux cadres d'analyse est innovant.

7.2 Les résultats de la recherche

Que devons-nous retenir de notre recherche? Notre question générale de recherche cherchait à comprendre comment les acteurs perçoivent le management, les conditions et la gouvernance de leur table notamment dans le processus de mise en œuvre du Plan d'action ministériel de rapprochement de la formation professionnelle et technique tout en tenant compte de leur contexte régional spécifique. La principale contribution de notre thèse montre que la compréhension de la dynamique collaborative repose sur deux pôles interdépendants dont l'un est exogène et l'autre endogène. Le premier pôle – celui des conditions – révèle que la configuration des milieux a des incidences sur le modèle de

gouvernance en place. À cet égard, l'analyse de la gouvernance collaborative régionale révèle que la logique territoriale supplante la logique sectorielle dans la construction d'un référentiel commun. Celui-ci s'établit à partir de l'histoire partagée des acteurs dans la région et de la perception selon laquelle leurs actions représentent un atout majeur dans le développement socio-économique régional. Cette appartenance régionale va se développer dans un territoire vécu et signifiant. En Outaouais, la TEO, première table au Québec, est née de l'initiative de mobilisation des établissements scolaires, après qu'elles eurent constaté que les garçons avaient un taux d'abandon scolaire élevé et qu'un grand nombre de jeunes poursuivaient leurs études supérieures en Ontario. Le sentiment partagé d'être négligé par Québec a consolidé les liens entre les acteurs. Dans Lanaudière, la bataille conjointe menée par les commissions scolaires et les divers acteurs du milieu afin de soutenir la mise en place d'un cégep régional et plus tard, son maintien, a largement favorisé l'instauration de liens entre les établissements scolaires et entre les établissements scolaires et les intervenants régionaux. Ces luttes éducatives se sont réalisées dans l'optique d'en faire bénéficier la région. Le désir de contribuer au développement régional par une offre de formation riche et variée est également un *leitmotiv* pour les tables de Lanaudière et de l'Outaouais.

En Montérégie, la grandeur du territoire et ses disparités sous-régionales n'arrivent pas à créer suffisamment de sens pour engager les acteurs éducatifs et régionaux dans un processus de collaboration. Le nombre élevé d'établissements collégiaux et de commissions scolaires, la présence de réseaux sous-sectoriels actifs de type communautés épistémiques, la présence de trois CRE et la prétention à l'autonomie territoriale de l'une d'elles constituent des facteurs exogènes non négligeables permettant de mieux comprendre le maintien d'un référentiel sectoriel compartimenté entre la formation professionnelle et la formation technique.

Le deuxième pôle – de nature endogène – suggère que les dispositifs de gestion en place appuient et renforcent l'intensité des relations entre acteurs, favorisant ainsi le maintien et la pérennité de la gouvernance collaborative. Malgré la présence d'un référentiel commun régional et le désir de faire reconnaitre l'apport de l'éducation au développement socio-

économique de la région, les TREI vivent des tensions et conflits principalement entre acteurs éducatifs et politiques. Mais ce qui distingue la TÉO et Éducation Lanaudière de la TÉIOM, c'est la présence et l'efficacité des dispositifs de gestion adaptables selon les contextes évolutifs des instances, notamment la présence de mécanismes de gestion des risques et d'autonomisation face à l'État. À titre d'exemple, le retrait du financement gouvernemental amène la TEO à procéder à sa réingénierie afin de poursuivre ses activités, alors que pour Éducation Lanaudière, ce sont les mécanismes d'autonomisation en place qui assurent sa continuité. Ces mécanismes réussissent à instaurer et maintenir un climat de confiance favorable à la pérennité des instances.

À la TÉIOM, la présence de réseaux sous-sectoriels actifs privilégie la défense des intérêts organisationnels des acteurs. Ces communautés épistémiques alimentent les tensions et instrumentalisent l'instance au bénéfice de leur sous-secteur. De plus, l'inefficacité des mécanismes de gestion des risques se traduit par une lourdeur de la structure oganisationnelle et la dépendance administrative de la TEIOM à la direction régionale du ministère de l'Éducation augmente sa vulnérabilité au moment où la direction est abolie.

Agranoff (2012), O'Leary et Bingham (dir.), (2009) et McGuire et Agranoff (dans Keast et *al*. (dir.), 2014) ont démontré que la réussite d'une gouvernance collaborative repose sur l'instauration de mécanismes de gestion adaptés, mais aussi sur les habiletés personnelles des acteurs qui leur permettent de travailler dans ce type d'instance. Connelly, Zhang et Faerman dans Bingham et O'Leary (dir.), (2008) suggèrent que les participants engagés dans une instance collaborative sont confrontés à deux paradoxes, c'est-à-dire à la présence simultanée de contradictions. Le premier paradoxe consiste à poursuivre de manière concomitante l'objectif du gagnant-gagnant tout en s'assurant d'obtenir des avantages individuels ou organisationnels. Le second paradoxe s'appuie sur l'idée d'un leadership partagé, collectif, alors que les acteurs sont eux-mêmes appelés à être les leaders de leur organisation, puisqu'ils en sont les premiers dirigeants. Dans le cas de la TEO et d'Éducation Lanaudière, les acteurs étaient tous ou majoritairement expérimentés dans ce type d'instance, donc familiers avec les exigences propres à la collaboration. Les membres de la TÉIOM, eux, étaient surtout expérimentés dans leur instance interorganisationnelle

intrasectorielle, d'où leur plus grande difficulté à décompartimenter et désectorialiser les enjeux.

Malgré des modèles de gouvernance différents, des conditions d'implantation variées, les participants à l'étude perçoivent que l'expérience au sein de leur table a permis un réel rapprochement entre la formation professionnelle et technique. Il s'agit du principal avantage collaboratif perçu. Pour Éducation Lanaudière et la TEO, l'avantage collaboratif du rapprochement en formation professionnelle et technique s'accompagne d'autres avantages en lien avec la réussite ou des projets régionaux structurants, alors que pour la TEIOM, il s'agit du seul avantage.

Il est intéressant de noter que le but des tables selon le mandat confié par le ministre consistait à mettre en œuvre le *Plan de rapprochement en matière de formation professionnelle et technique.* En cela, les participants affirment que la mission est accomplie. Malgré cela, les membres de la TÉIOM jugent que cela est insuffisant pour justifier la poursuite des activités de leur table. Deux constats s'imposent : d'abord, parmi les sept manifestations de l'inertie de la théorie de l'avantage collaboratif présentées à la section 2.3.1, quatre illustrent l'expérience de la TEIOM, soit la difficulté à s'entendre sur des objectifs communs, la présence d'un climat de méfiance, le sentiment que plusieurs changements majeurs doivent s'opérer et la perception selon laquelle le processus de prise de décision n'est pas suffisamment inclusif. Deuxièmement, comme le souligne Cropper (dans Huxham, 1996), l'avantage collaboratif perçu doit être mis en rapport avec l'investissement consenti pour y parvenir. Dans le cas de la TÉIOM, et contrairement aux deux autres tables, les forces d'inertie sont telles que la valeur ajoutée de l'avantage collaboratif est insuffisant pour convaincre les acteurs à consentir de nouveaux efforts pour assurer la durabilité de leur table.

Nos résultats montrent que le spectre lexical des acteurs pour désigner le niveau d'intégration des relations au sein de leur table est aussi vaste que dans la littérature sur le sujet. À cet égard, le classement initial à partir du continuum de Keast et Mandell (2014) doit être enrichi. Les trois niveaux du continuum ne couvrent pas la réalité des trois cas

étudiés. Le terme « concertation » semble approprié pour décrire l'intensité des relations à la TEO puisqu'il désigne un niveau d'intensité de relations plus élevé que celui de la coordination, mais moins élevé que celui de la collaboration.

Enfin, nous dirions que la gouvernance collaborative, telle que définie par Ansell et Gash (2007), recouvre la réalité des trois cas étudiés. Toutefois, nous ne retrouvons certaines caractéristiques du management public collaboratif ainsi que des habiletés relationnelles propres à la gestion collaborative qu'au sein des tables de l'Outaouais et de Lanaudière. La présence d'un référentiel commun régional semble déterminante dans la construction et le maintien de la gouvernance collaborative des TREI et dans la perception de tirer un avantage de l'expérience collaborative, mais il demeure insuffisant sans la présence de dispositifs de gestion appropriés. À terme, les activités des tables de l'Outaouais et de Lanaudière ont répondu aux orientations du ministre et satisfait les membres. Paradoxalement, la TEIOM, subordonnée à la direction régionale du MELS, n'a pas réussi à satisfaire les parties prenantes dans l'accomplissement du mandat ministériel et a choisi de procéder à sa dissolution.

7.2.1 Les contributions de la recherche

Cette thèse contribue à la recherche en éducation en décrivant le rôle, le mandat, la composition des tables régionales d'éducation interordres, peu analysés jusqu'à maintenant. Aussi, cette thèse lève le voile sur la collaboration en gestion de l'éducation au Québec, rarement étudié dans une perspective horizontale entre établissements et acteurs régionaux. Elle met aussi l'accent sur l'importance d'étudier davantage les compétences professionnelles exigées des directions générales de cégep ou de commissions scolaires, dans un contexte où le travail en collaboration dans des instances interorganisationnelles ou intersectorielles représente une responsabilité accrue, et ce, d'autant que nos résultats suggèrent que les directions générales de cégeps semblent moins enclines au travail collaboratif auprès de la société civile.

En ce qui concerne le continuum de Keast et Mandell (2014) portant sur l'intensité des relations (3 « C »), notre étude montre que les trois niveaux du continuum semblent insuffisants pour décrire les réalités du terrain. Un quatrième niveau, se rapprochant de ce qu'est la concertation selon Bourque (2010), mériterait d'être considéré.

Notre thèse suggère que le cadre cognitif est d'une grande importance dans le maintien des instances collaboratives et que la dimension territoriale mérite d'être davantage prise en compte dans l'analyse de la gouvernance collaborative en tant que principe organisateur et régulateur. Le territoire réel ou perçu et le territoire géographique ou cognitif sont des dimensions à explorer dans de futures recherches.

Sur le plan méthodologique, notre thèse établit que deux thèmes de la théorie de l'avantage collaboratif prévalent dans l'analyse du rôle et de l'importance de la gestion. Il s'agit de la *confiance* et de la *diversité*. En ce qui a trait à la thématique *confiance,* ce sont les éléments *gestion du risque* et *gestion du rapport de forces* qui donnent un riche éclairage sur cette dimension. Quant à la thématique *diversité,* les trois éléments constitutifs sont utiles, mais les items *accommodement de la gouvernance* et *autonomie d'action* sont davantage sollicités. À cet égard, nous pensons que de futures recherches gagneraient à réduire le nombre d'items lors de l'analyse ainsi qu'à préciser leurs définitions.

Dans le modèle des « trois I », les dispositifs de gestion et le référentiel commun sont associés pour le premier, aux *Institutions* et pour le deuxième, aux *Idées*. Nous avons vu que les « I » s'inscrivent dans des temporalités différentes. Les *Institutions* s'insèrent dans un temps intermédiaire et les *Idées* dans un temps long (Palier et Surel, 2005). Nous ne sommes pas en mesure de déterminer par une analyse de temporalité lequel des « I » domine selon les périodes. Ce n'était d'ailleurs pas le but de notre recherche. Toutefois, la durée d'existence de la TEO (1999) et d'Éducation Lanaudière (2001) peut certes avoir une influence sur le fait que des dispositifs de gestion appropriés ont pu s'implanter et qu'un référentiel commun basé sur le développement régional a pu baliser l'instance. À ce propos, il est intéressant de rappeler que le CCRFPT (2001) de la TEIOM, qui existait sur une base informelle avant la création de la table, est fonctionnel, agit en concertation et entretient un

climat de confiance entre les membres. Le temps parait être un facteur non négligeable dans l'établissement de dispositifs managériaux adéquats et le développement d'un référentiel commun. Comme le soulignait un informant de la TEIOM, « le temps a manqué ».

Contrairement à ce qu'affirment Palier et Surel (2005) quant à la prédominance d'un « I », nos résultats montrent plutôt l'existence d'une interdépendance entre les « trois I » avec un lien plus étroit entre les *Idées* et les *Intérêts* puisque ceux-ci apparaissent à sept reprises chacun. Les *Institutions* y participent pour quatre d'entre elles.

Enfin, la codification de données d'entrevues est complexe. Plusieurs auteurs (De Ketele et Maroy, 2010, Miles et Huberman, 2003; Van Der Maren, 2004) suggèrent l'utilisation de plusieurs codeurs afin d'éviter les biais d'interprétation. Les conditions dans lesquelles s'effectue la recherche aujourd'hui et particulièrement dans le cadre d'une recherche doctorale, rendent parfois difficiles la présence de plusieurs codeurs. L'expérience de faire usage de plusieurs niveaux de traitement, inspirée des travaux d'Alexandre (2013), apparait être un moyen pertinent pour pallier les biais et rencontrer les critères de la rigueur de la démarche de recherche. Lors de l'opérationnalisation de la théorie de l'avantage collaboratif, nous avons constaté le caractère peu discriminant des thèmes et de leurs nombreux éléments constitutifs (Vangen et Huxham dans Keast et al. (dir.), 2014). Notre choix de faire une codification inclusive, malgré les redondances, a permis de conserver le sens des témoignages, et l'usage de multiples paliers de traitement a servi à élaguer, catégoriser et structurer le cadre compréhensif.

7.2.2 Les limites de la recherche

À partir d'une démarche qualitative dont les visées sont d'abord compréhensives, nos propositions théoriques sont élaborées sans prétendre à une généralisation des résultats puisqu'elles demeurent à vérifier. Selon nous, ces données empiriques méritent d'être validées auprès des autres TREI ou d'autres instances collaboratives.

Notre étude ne permet pas d'expliquer comment le référentiel commun régional se construit. Les trois tables étudiées évoluent dans des régions caractérisées par des disparités

socio-démographiques importantes, couvrant une vaste superficie, et dont les disparités sous-régionales sont reconnues. Comment expliquer que les acteurs de Lanaudière, malgré les différences nord-sud et le « découpage politique » de leur région administrative aient réussi à se forger une identité régionale et créer un référentiel commun régional alors qu'il en va autrement pour la TEIOM?

L'une des limites méthodologiques de notre projet doctoral est le nombre de cas étudiés. Trois tables sur les 17 existantes ne permettent pas de généralisations. Chaque table ayant sa propre configuration, il s'avère hasardeux de conclure que les effets observés peuvent s'appliquer aux autres sites. De même, le choix de l'échantillonnage théorique et le nombre de participants par table laissent entrevoir la possibilité que certaines données puissent être incomplètes ou absentes, ce qui représente une autre limite de notre recherche.

Les limites de l'opérationnalisation des « trois I » concernent les unités de sens qui méritent d'être raffinées afin de mieux circonscrire les items à traiter pour chaque « I ». Des définitions plus précises sont souhaitables. De plus, Palier et Surel (2005) affirment que l'opérationnalisation des « trois I » doit se situer dans un espace-temps donné qui balise la dynamique des « I ». « […] à ce même instant et/ou dans un espace donné, l'un des «trois I» tend à impulser le mouvement au détriment des deux autres dimensions retenues » (p. 27). Nous n'avons pas procédé à un découpage temporel des activités des TREI, même si leur année de fondation a été prise en compte au moment du choix des cas. Bien sûr, nous avons noté l'existence de phases dans l'évolution de la structure organisationnelle de la TEO, mais celles-ci sont insuffisamment documentées pour conclure à l'activation d'un « I » comme facteur explicatif. Nous avons donc tenté d'établir pour chaque proposition le rôle joué par chaque « I » afin de voir si une prépondérance apparaissait. Il n'est pas possible de voir la prédominance d'un « I » en s'appuyant sur leur fréquence, mais nous observons plutôt leur interdépendance avec de forts liens entre les *Idées* et les *Intérêts*.

7.3 Les futures pistes de recherche

Plusieurs pistes de recherche s'ouvrent à la suite de nos diverses propositions. Nous énumérons celles qui semblent les plus prometteuses.

1. Poursuivre l'analyse de la collaboration dans la gestion de l'éducation sous l'angle horizontal entre établissements et société civile, dans l'optique d'estimer la valeur ajoutée dans le processus d'élaboration d'une politique publique.
2. Observer les deux pôles de la collaboration dans le contexte de la nouvelle ingénierie en Outaouais, l'IRC, où la place des politiques s'est accrue et les mécanismes d'autonomisation semblent réduits.
3. Mieux comprendre comment construire une gouvernance collaborative ou multiniveaux en s'appuyant sur le concept de « territoire vécu et signifiant ».
4. Étudier le profil de compétences des gestionnaires éducatifs en fonction des exigences liées au travail de collaboration pour lequel ils sont davantage sollicités.
5. Poursuivre l'expérimentation de l'opérationnalisation croisée de la théorie de l'avantage collaboratif et les « trois I » afin d'y préciser les unités de sens et de raffiner les modèles.

Enfin, nous ne saurions passer sous silence l'intérêt possible de notre recherche pour les praticiens. Mieux comprendre la gouvernance collaborative de l'éducation, c'est aussi reconnaitre la portée transformatrice de l'action des acteurs de terrain dans l'action publique tout en soulignant l'importance de leur contribution à la formulation des politiques publiques. Pour eux et pour les chercheurs, une meilleure connaissance des avantages perçus tirés d'une telle expérience et des écueils à éviter ne peut que servir à renforcer la collaboration.

Je terminerai cette thèse en laissant la parole à un participant de la TEIOM qui résumait son expérience ainsi : « on était des gestionnaires et on ne s'est pas permis de rêver ».

BIBLIOGRAPHIE

ACESO (2011), *Déclaration de l'alliance pour la cause de l'enseignement supérieur en Outaouais,* 17 juin.

Agranoff, Robert (2006). "Inside Collaborative Networks: Ten Lessons for Public Managers". *Public Administration Review*, Décembre, *Special Issue*, 56-65.

Agranoff, Robert (2008). "Collaboration for Knowledge: Learning from Public Management Networks". Dans Bingham Lisa B. et O'Leary Rosemary (dir.), *Big Ideas in Collaborative Public Management,* New York: M.E. Sharpe, p. 162-194.

Agranoff, Robert (2012). *Collaborating to Manage. A Primer for the Public Sector*, Washington: Georgetown University Press.

Agranoff, Robert et Michael McGuire (2001). "Big Questions in Public Network Management Research ". *Journal of Public Administration Research Theory*, 11(3), p. 295-326.

Agranoff, Robert et Michael McGuire (2003). *Collaborative Public Management: New Strategies for Local Government.* Washington, DC: Georgetown University Press.

Albarello, Luc (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles : de boeck.

Alexander Robert et O'Leary Rosemary (2009). "Collaborative Approaches to Public Organization Start-Ups". Dans O'Leary, Rosemary et Lisa Blomgren Bingham (dir.), *The Collaborative Public Manager. New Ideas for the Twenty-first Century,* (p. 197-213).Washington: Georgetown University Press.

Alexandre, Marie (2013). « La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple ». *Recherches qualitatives,* 32(1), 26-56. Récupéré du site ISSN 1715-8702 - http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html.

Amine, Samir (n.d.). *L'impact économique des établissements de l'enseignement supérieur de l'Outaouais 2010-2011.* Université du Québec en Outaouais, Gatineau.

Anadòn, Marta (2006). « La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents ». *Recherches qualitatives,* 26 (1), 5-31.

Anadòn, Marta, Guillemette, François (2007). « La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? ». *Recherches qualitatives – hors série* 5, 26-37. Actes du

colloque RECHERCHE QUALITATIVE : LES QUESTIONS DE L'HEURE. Récupéré du site http ://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html

Ansell, Chris, Gash, Alison (2007). "Collaborative Governance in Theory and Practice". *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18, 543–571.

Audet, Madeleine et Parissier Catherine (2013). « La recherche qualitative dans les sciences de la gestion. De la tradition à l'originalité ». *Recherches qualitatives*–32(2), 1-12. Récupéré du site : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html.

Belhocine, Noureddine, Facal, Joseph et Bachir Mazouz (2005). « Les partenariats public-privé : Une forme de coordination de l'intervention publique à maîtriser par les gestionnaires d'aujourd'hui ». *Télescope*, Février, 2-14.

Belley, Serge et Gaboury-Bonhomme, Marie-Ève (2013). « Le défi de la coordination et de l'innovation dans les collaborations intersectorielles: Le cas des services-conseils agricoles au Québec ». *La Revue de l'innovation : La Revue de l'innovation dans le secteur public*, 18(2), article 6.

Bergeron Henri, Surel Yves, Valluy Jérôme (1998). « L'Advocacy Coalition Framework. Une contribution au renouvellement des études de politiques publiques?» *Politix*, 11, (41),195-223.DOI:10.3406/polix.1998.1718. http://www.persee.fr/doc/polix_02952319_1998_num_11_41_1718.

Beuret Jean-Eudes, Pennanguer, Stéphane et Tartarin, Fanny (2006). « D'une scène à l'autre, la concertation comme itinéraire ». *Natures Sciences Sociétés*, 1(14), 30-42.

Beuret, Jean-Eudes (2012). « Mieux définir la concertation: du pourquoi au comment ». *Négociations*, 1(17), 81-86. DOI 10.3917/neg.017.0081.

Bevir, Mark (2013). « Une approche interprétative de la gouvernance. Intentionnalité, historicité et réflexivité ». *Revue française de science politique*, 63 (3), 603-623.

Bingham B. Lisa, O'Leary Rosemary (dir.). (2008). *Big Ideas in Collaborative Public Management.* New York : M.E. Sharpe.

Bingham, Lisa B., Sandfort, Jodi, O'Leary, Rosemary (2008). "Learning to do and Doing to Learn: Teaching Managers to Collaborate in Networks". Dans Bingham B. Lisa, O'Leary Rosemary (dir.), *Big Ideas in Collaborative Public Management.* New York : M.E. Sharpe, 270-285.

Blanchet, André (2009). *Le point sur les plans d'aménagement régionaux*. [Diaporama] présenté à la TRÉAQFP.

Blanchet, Alain, Gotman Anne (2010). *L'entretien*, (2e éd). Paris : Armand Colin.

Boisclair, Michel, Dallaire, Louis (2000). *Les défis du partenariat dans les administrations publiques. Un regard systémique - Théorie et pratique*. Montréal : Presses de l'Université du Québec, 394 pages, E-book ISBN 9781459334830 .

Boisvert, Michel, Lacoursière, Marie et Alain Lallier (2008). « L'aventure collective du Renouveau 1992-2004: une maturation engageante » dans Héon, Lucie, Savard Denis et Thérèse Hamel (dir.), *Les cégeps: une grande aventure collective québécoise*, (2e éd), (p.69-89). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Bourgault, J. et Smits, P. (2014). *Une introduction à la coordination horizontale de politiques publiques: intérêt, facilitateurs, obstacles et défis actuels*. Montréal, Québec: Centre de collaboration nationale sur les politiques publiques et la santé.

Bourgault, Jacques, Dupuis, Simon et Jean Turgeon (2008). « Les conditions de succès des dispositifs interministériels », (rapport de recherche), Québec, Canada, Groupe d'étude sur les politiques publiques et la santé (GÉPPS).

Bourque, Denis (2010). *Concertation et partenariat. Entre levier et piège du développement des communautés.* Québec: Presses de l'Université du Québec.

Boussaguet, Laurie, Jacquot Sophie et Pauline Ravinet (dir.) (2014). *Dictionnaire des politiques publiques*, (4e éd.). Paris : Presses des Sciences Po.

Bouvier, Alain (2012). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. (2e éd). Paris: Presses universitaires de France.

Boutin, Gérald (1997). *L'entretien de recherche qualitative*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Boyer, Michel (2009). « Nouvelle territorialité, nouvelle gouvernance, nouvel arbitrage: défis et enjeux pour la direction d'un réseau scolaire québécois » dans Pelletier, Guy (dir.), *La gouvernance en éducation. Régulation et encadrement dans les politiques éducatives. (p.*147-159). Bruxelles : de boeck.

Brunet, Luc, Brassard, André et Sylvie de Saedeler (2004). « La décentralisation dans le système d'enseignement au Québec. La loi sur l'instruction publique (loi 180) et ses effets perçus. » Dans St-Pierre, Marjolaine et Brunet, Luc (dir.), *De la décentralisation au partenariat. Administration en milieu scolaire*, (p.96-120). Sainte-Foy : PUQ.

Bryson, John M., Crosby, Barbara C. et Middleton Stone, Melissa (2006). 'The Design and Implementation of Cross-Sector Collaborations: Propositions from the Literature Source". *Public Administration Review*, 66, 44-55. URL: http://www.jstor.org/stable/4096569.

Carter Stacy M. et Miles Little (2007). “Justifying Knowledge, Justifying Method, Taking Action: Epistemologies, Methodologies, and Methods in Qualitative Research”. *Qualitative Health Research*, Décembre, 17, (10), 1316-1328.

Clavier, Carole, Gagnon, France (2013). « L’action intersectorielle en santé publique ou lorsque les institutions, les intérêts et les idées entrent en jeu ». *La Revue de l’innovation: la Revue de l’innovation dans le secteur public,* 18 (2), article 2, 1-16.

Conférence régionale de l’éducation de Laval (2015), *Règlements généraux, Document révisé*, Juin.

Conforth, Chris, Hayes, John Paul et Vangen, Siv (2015). “Nonprofit Public collaborations : Understanding Governance Dynamics”. *Sagepub.com/journal*, 44 (4), 775-695 DOI : 10.1177\089976-401

Connelly David R., Zhang Jin et Faerman Sue R. (2008). “The Paradoxical Nature of collaboration”. Dans Bingham B. Lisa, O’Leary Rosemary (dir.), *Big Ideas in Collaborative Public Management,* (p. 17-35). New York : M.E. Sharpe.

Conseil interordres de l’éducation du Saguenay-Lac-St-Jean, http://conseilinterordres.com/

Cropper, Steve (1996), “Collaborative Working and the Issue of the Sustainability”. Dans Huxham, Chris (dir.), *Creating collaborative Advantage,* (p. 80 -100). Londres : Sage Publications.

Dallaire, Louis (2008). « Les partenariats en formation professionnelle et technique Un regard sur les pratiques d’ici et d’ailleurs ». Dans Michel Boisclair et Louis Dallaire (dir.), *Les défis du partenariat dans les administrations publiques, (*chapitre 13*),* Montréal : PUQ.

Dassylva, Martial (2008). « La naissance des cégeps: un exercice rationnel, cohérent et urgent ». Dans Héon, Lucie, Savard Denis et Thérèse Hamel (dir.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise,* (2e éd., p.19-33.). Québec : Les Presses de l’Université Laval.

Demers, Guy (2014). *Rapport final du chantier sur l’offre de formation collégiale,* Ministère de l’Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, Québec : Gouvernement du Québec.

DeSaedeler, Sylvie, Tremblay, Lucie et Guy Sauvageau (2007). « Formations professionnelle et technique au Québec : l’émergence de nouvelles filières ». *Relief,* 261-271.Récupéré du site : http://www.cereq.fr/index.php/content/download/1362/19382/file/relief24_p261.pdf.

De Ketele Jean-Marie et Maroy, Christian (2010). « Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ». Dans Dans Paquay, Léopold, Crahay, Marcel et J. M. De

Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité*. (p. 223-253), (2e éd.). Bruxelles, Belgique : de boeck.

De Sardan, Jean-Pierre Olivier (1995). « La politique du terrain ». *Enquête* [En ligne], 1 | 1995, mis en ligne le 10 juillet 2013, consulté le 07 octobre 2014. URL : http://enquete.revues.org/263 ; DOI : 10.4000/ enquete.263.

De Sardan, Jean-Pierre Olivier (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain-la-Neuve: Bruylant Académia, 374 pages. (livre numérique)

Deslandes, R. (2001). "A vision of home-school partnership: three complementary conceptual frameworks". Dans Frederik Smit, Kees van der Wolf and Peter Sleegers (dir.), Dans *A bridge to the future. Collaboration between parents schools and communities. Parent participation.* (p.11-24). ITS, Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen. (version française en ligne).

DiMaggio Paul. J. Powell Walter W., (1997). « Le néo-institutionnalisme dans l'analyse des organisations ». *Politix*, 10 (40), 113-154.

Divay Gérard et Belley Serge (2012). « La gouvernance locale à l'épreuve de la mouvance territoriale : À propos de l'objet de la gouvernance locale ». *Revue Gouvernance,* Automne 2012.

Divay, Gérard, Belley Serge et Marie-Claude Prémont (2013). « La collaboration intersectorielle : spécificités, questionnements et perspectives ». *La Revue de l'innovation : La Revue de l'innovation dans le secteur public,* 18(2), 2013, article 1, 1-22

Divay, Gérard, Paquin, Stéphane (2013). « L'administration publique dans la gouvernance multiniveau infranationale : état de la question et perspectives ». *Télescope*, 19 (1), 1-24.

Doray, Pierre, Maroy, Christian (1995). « Les relations éducation-travail : quelques balises dans un océan conceptuel ». *Revue des sciences de l'éducation*, 21(4), 661-688.

Doray, Pierre, Hardy, Marcelle (2003). « La collaboration économie-éducatin comme mode de planification et de régulation de la formation professionnelle et technique », Dans Hardy, Marcelle (dir.), *Concertation éducation travail : politiques et expériences*, (p. 139-157), Collection Éducation-Recherche, Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Éducation Lanaudière, http://www.educationlanaudiere.qc.ca/.

Éducation Lanaudière (2013). *Budget 2013-14*, Résolution no TE131004 – 02, Octobre 2013.

Éducation Lanaudière (2014). *Compte rendu*, Assemblée générale annuelle, 2014.

Éducation Lanaudière (2015). *Règlements généraux 2015.*

Éducation Lanaudière (2015). *Prévisions budgétaires, 2015-16.*

Emerson, Kirk, Nabatchi Tina (2015). *Collaborative Governance Regimes*, Washington: Georgetown University Press.

Faure, Alain et Muller, Pierre (2006). « Les changements d'échelles en science politique : objets classiques, questions nouvelles ». FUCAM*, 4ème journée scientifique du développement local et de l'action publique*, Arlon, Belgique.

Faure, Alain (2014). « Territoires/Territorialisation ». Dans Boussaguet, Laurie, Jacquot, Sophie et Pauline Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, (p. 623-631). (4e éd.). Paris : Presses des Sciences Po,

Fédération des cégeps (2006). « Les commissions scolaires et les cégeps misent sur la concertation ». Récupéré le 3 juillet 2017 de http://www.fedecegeps.qc.ca/salle-de-presse/communiques/2006/06/les-commissions-scolaires-et-les-cegeps-misent-sur-la-concertation/page.

Fédération des commissions scolaires (2006). « Position de la Fédération des commissions scolaires du Québec concernant la proposition de régionalisation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ». Mémoire présenté sur la régionalisation.

Fédération des syndicats de l'enseignement (2007). *Les plans de rapprochement entre la formation professionnelle et technique,* Montréal : Centrale des syndicats du Québec.

Forget, Marie-Hélène (2014). « Pour une formation aux entretiens adaptée à la diversité des méthodes ». *Recherches qualitatives – hors-série L'enseignement de la recherche qualitative* –16, (p. 40-51). Récupéré du site http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/.

Fourdrignier, Marc et Molina, Yvette (2013). « Logiques territoriales et professionnalisations dans le champ de l'intervention sociale ». *Nouvelles pratiques sociales,* 26 (1), 133-148

Fournier, Jean-Marc (2006). Lettre et orientations en appui aux tables régionales d'éducation interordres.

Fleishman Rachel (2009). « To Participate or Not to Participate? Incentives and Obstacles for Collaboration ». Dans O'Leary, Rosemary et Lisa Blomgren Bingham (dir.), *The Collaborative Public Manager. New Ideas for the Twenty-first Century,* (p.31-52). Washington: Georgetown University Press.

Flyvbjerg, Bent (2011). “Case Study”. Dans Norman K. Denzin et Yvonna S. Lincoln (dir.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*, (301-316), (4e éd). Thousand Oaks, CA: Sage.

Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche.* Québec: Presses de l’Université du Québec.

Gauvin, F.-P. (2014). *Comprendre l'élaboration et les choix de politiques d’après le cadre des « trois I »: Intérêts, Idées et Institutions*. Montréal, Québec : Centre de collaboration nationale sur les politiques publiques et la santé.

Giauque, David (2005). « Les partenariats, une affaire d’adhésion et de valeurs. Contribution théorique à l’élaboration d’une problématique ». *Télescope : Revue comparée d’administration publique*, Février, 16-30.

Gillham, Bill (2000). *Case Study Research Methods*. New York: Continuum.

Giordano, Yvonne (dir.) (2003). *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative*. Paris: Éditions EMS.

Giraud, Olivier (2002). «Une école allemande d’analyse des politiques publiques entre traditions étatiques et théoriques». *Revue française de science politique*, 52(1), 5-21

Giraud, O. (2004). « La comparaison comme opération de réduction de la complexité. » Le cas de la formation professionnelle ». *Revue internationale de politique comparée,* 11, 349-368.

Giroux, Nicole (2003). « L’étude de cas ». Dans Giordano Yvonne (dir.), *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative,* (p. 41-84), Paris : Éditions EMS.

Gouvernement du Québec (1993). *Investir dans la compétence. Orientations et actions ministérielles en formation professionnelle et technique,* ministère de l’Éducation et Ministère de l’Enseignement supérieur et de la Science, Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d’action ministériel pour la réforme de l’éducation*, Ministère de l’Éducation, Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (2005). *Rapport sur l’accès à l’éducation*, Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport, Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (2006). *Le plan de rapprochement de la formation professionnelle et technique,* Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport, Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (2008). *Recension des activités et des projets de rapprochement entre les commissions scolaires et les collèges*, Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (2009). *Plan de rapprochement en matière de formation professionnelle et technique. État de situation de la mise en œuvre,* Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction générale de la formation professionnelle et technique, Document de travail, Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (2012). *Régime budgétaire et financier des cégeps. Mise à jour no16*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec : Gouvernement du Québec, Septembre. Récupéré du site: www.mels.gouv.qc.ca.

Gouvernement du Québec (2012). *Document consolidé concernant certaines conditions de travail des hors-cadre des collèges d'enseignement général et professionnel*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, DGRT, Septembre.

Goyette, Martin, Bellot, Céline et Jean Panet-Raymond (2006). Le dispositif du projet Solidarité Jeunesse". *Le projet Solidarité jeunesse: dynamiques partenariales et insertion des jeunes en difficulté*, (p. 21-50), Québec: Presses de l'Université du Québec.

Graddy, Elizabeth A. et Chen, Bin (2009)." Partner Selection and the Effectiveness on Interorganizational Collaborations". Dans O'Leary, Rosemary et Bingham Lisa B. The *Collaborative Public Manager. New Ideas for the Twenty-first Century*, (p.53-69) Washington: Georgetown University Press.

Guay, Jean-Herman (2010). « Les partis politiques et les inégalités sociales au-delà de la réthorique ». Dans Paquin, Stéphane, Bernier, Luc et Guy Lachapelle (dir.). *L'analyse des politiques publiques,* (p.163-192). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Guba, E., Lincoln Y. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oakd, CA: Sage.

Halpern, Charlotte (2014). «Concertation\délibération\négociation». Dans Boussaguet, Laurie, Jacquot Sophie et Pauline Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, (4e éd), (p.155-163). Paris : Presses des Sciences Po.

Haas, Peter (1992). "Introduction: Epistemic Communities and International Policy Coordination". *International Organizations*, 46 (1), 1-35. Récupéré du site http://www.jstor.org/stable/2706951.

Hall, Peter (1993). "Policy Paradigms, Social Learning, and the State. The Case of Economic Policymaking in Britain". *Comparative Politics*, Avril, 275-293.

Hall, Peter A., Taylor, Rosemary C. R. (1997). « La science politique et les trois néo-institutionnalismes ». *Revue française de science politique*, 47 (3), 469-496.

Hardy, Marcelle, M., Christian (1995). « La formation professionnelle et technique à la croisée des changements sociaux, économiques et technologiques ». *Revue des sciences de l'éducation*, 21, (4), 643-660. DOI: 10.7202/031832ar

Hardy, Marcelle (dir.) (2003). *Concertation éducation travail : politiques et expériences*. Collection Éducation-Recherche, Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Hassenteufel, Patrick (2011). *Sociologie politique: l'action publique*, (2e éd.). Paris, Ed. Armand Collin.

Hatch Mary Jo, Cunliffe, Ann L. (2009). *Théorie des organisations. De l'intérêt de perspectives multiples,* (2e éd.). Bruxelles : DeBoeck.

Heclo, Hugh (1994). "Ideas, Interest, and Institutions". Dans Lawrence Dodd, Calvin Jillson (dir.), *The Dynamics of American Politics. Approaches and Interpretations,* (p. 366-419), New York : Westview Press.

Héon, Lucie, Savard Denis et Thérèse Hamel (dir.) (2008). *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise,* (2e éd.). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Héon, Lucie, Ébaneth, Nathalie (2008). « Regards croisés sur l'avenir de l'enseignement collégial au Québec ». Dans Héon, Lucie, Savard Denis et Thérèse Hamel (dir.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise,* (2e éd.), (p.171-193). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Hermet, Guy (2007). *L'hiver de la démocratie ou le nouveau regime*. Paris : Armand Colin.

Hodge, Graeme et Carsten Greve (dir.) (2005). *The Challenge of Public-Private Partnerships. Learning form International Experience*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Hooghe, Liesbet, Gary Marks (2003). "Unraveling the Central State, but How? Types of Multi-Level Governance". *American Political Science Association*, 97, (2), 233-243.

Huxham, Chris (dir.) (1996). *Creating Collaborative Advantage*. Londres: Sage Publications.

Huxham, Chris (2003). "Theorizing Collaboration Practice". *Public Management Review* 5(3), 401-423.

Huxham, Chris et Vangen, S. (2000). "Ambiguity, Complexity and Dynamics in the membership of collaboration". *Human Relations*, 53(6), 771-806.

Huxham, Chris, Vangen, Siv (2004). « Doing Things Collaboratively: Realizing the Advantage or Succumbing to Inertia? ». *Organizational Dynamics*, 33, (2) 190–201. DOI:10.1016/j.orgdyn.2004.01.006

Huxham, Chris et Vangen, S. (2005). *Managing to Collaborate. The theory and practice of collaborative advantage.* New York: Routledge.

Institut de la statistique du Québec, 16- *La Montérégie ainsi que ses municipalités régionales de comté (MRC), Récupéré le 25 avril 2017 de http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/profils/region_16/region_16_00.htm*

Institut de la statistique du Québec. Répartition de la population de 25 à 64 ans selon le plus haut niveau de scolarité atteint, régions administratives et ensemble du Québec, 2012-2016. Récupéré le 25 avril 2017 du site : *http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/profils/comp_interreg/tableaux/niveau_scolarite.htm*

Institut de la statistique du Québec (2016), *Le bilan démographique du Québec, Édition 2016*, http://www.stat.gouv.qc.ca

Jobert, Bruno. (1992). « Représentations sociales, controverses et débats dans la conduite des politiques publiques ». *Revue française de science politique*, 42(2), 219-234.

Jobert, Bruno et Muller, Pierre (1987). *L'Etat en action : Politique publiques et corporatisme.* Paris : Presses universitaires de France.

Jones, C. (1970). *An Introduction to the Study of Public Policy*. Belmont : Drybury Press.

Julien, Mélanie (2003). « La participation de l'éducation aux travaux des CLD et des CRD portant sur le développement local et régional ». *Étude menée dans le cadre des travaux de la Commission de l'éducation des adultes concernant l'avis : L'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional,* Études et recherches, Québec : Conseil supérieur de l'éducation. Récupéré de www.cse.gouv.qc.ca.

Juillet, Paquet et Scala. (n.d). www2.unb.ca/gge/Research/GEG/OceanGov/.../gouvernance_collaborative%20.pdf

Karsenti, Thierry, Savoie-Zajc, Lorraine (dir.) (2004). *La recherche en éducation : étapes et approaches*. (3e éd.). Montréal : Éditions du CRP.

Karsenti, Thierry, Demers Stéphanie (2004). « L'étude de cas ». Dans Karsenti, Thierry et Lorraine Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, (3e éd.), (p. 209-233), Montréal : Éditions du CRP.

Keast, R., Mandell, Myrna, Brown, Kerry et Geoffroy Woolcock (2004). “Network Structures: Working Differently and Changing Expectations”. *Public Administration Review,* Mai-juin, 64 (3), 363-371.

Keast, R., Mandell, Myrna [2012 en ligne (2014). “The collaborative push: moving beyond rhetoric and gaining evidence.” *Journal of Management & Governance*, 18, 9-28.

Keast, Robyn, Mandell, Myrna et Robert Agranoff (dir.) (2014). *Network Theory in the Public Sector: building New Thoeretical Frameworks*. New York: Routledge.

Keast, Robyn (2014). “Network Theory Tracks and Trajectories: Where from, Where to? Dans Keast, Robyn, Mandell, Myrna et Robert Agranoff (dir.), *Network Theory in the Public Sector: Building New Thoeretical Frameworks*, (p.15-30). New York: Routledge,.

Keast, Robyn, Mandell Myrna (2014). “A Composite Theory of Leadership and Management: Process Catalyst and Strategic Leveraging-Theory of Deliberate Action in Collaboration Networks”. Dans Keast, Robyn, Mandell, Myrna et Robert Agranoff (dir.), *Network Theory in the Public Sector: building New Thoeretical Frameworks*, (p.33-50). New York: Routledge.

Kingdon John W, [1984] (2011). *Agendas, Alternatives, and Public Policies*, (3 éd.). États-Unis: Pearson.

Klijn Erik-Hans, Koppenjan, Joop (2000). “Public Management and Policy Networks”, *Public Management*, 2, (2). 135-158.

Klijn Erik-Hans, Koppenjan, Joop (2012). “Governance network theory: past, present and future”. *Policy & Politics*, 40 (4), 587-606.

Klijn, Eric-Hans, Koppenjan, Joop (2016). *Governance networks in the public sector*. New York: Routledge.

Koliba, Christopher, Meek Jack M. et Asim Zia (2011). *Governance Networks in Public Administration and Public Policy*. Boca Raton: CRC Press.

Koppenjan, Joop et Klijn, Erik-Hans (2004). *Managing Uncertainties in Networks: A Network Approach to problem solving and decision making.* Londres: Routledge.

Koppenjan, J., Koliba, Christopher (2013). "Transformations towards New Public Governance: Can the New Paradigm handle Complexity?” *International Review of Public Administration*, 18(2), 1-8.

Larouche, Catherine, Savard, Denis et Lucie Héon (2014). « Discours d’experts et typologie des conceptions des universités : la question de la gouvernance ». *Télescope*, 20 (2), 137-155 Récupéré du site www.telescope.enap.ca

Lascoumes, Pierre et Le Galès Patrick (dir.) (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Laufer, Romain (2008). « Où est passé le management public ? Incertitude, institutions et risques majeurs ». *Politique et management public,* 26(3), 25-48, DOI : 10.4000/pmp.1498. Récupéré du site le 12 octobre 2012, URL: http://pmp.revues.org/1498.

Lavigne, Marc-André (2013), « La gouvernance des services municipaux de loisir : les villes de Gatineau et de Québec, 2002-2012 ». (Thèse de doctorat, École nationale d'administration publique). ÉNAP, Québec, Canada.

Le Boterf, Guy (2013). *Travailler en réseau et en partenariat. Comment en faire une compétence collective*. (3e éd.). Paris : Eyrolles.

Le Moigne, Jean-Louis (2001). *Le constructivisme. Tome 1 : les enracinements*. Paris : L'Harmattan, 298 pages (Livre numérique)

Lecours, André (2002). « L'approche néo-institutionnelle en science politique : unité ou diversité? ». *Politique et Sociétés*, 21 (3), 3-19.

Le Galès Patrick, P. et M. Thatcher (dir.) (1995). *Les réseaux de politiques publiques. Débats autour des policy networks.* Paris: L'Harmattan.

Le Galès, Patrick (2014). « Gouvernance ». Dans Boussaguet, Laurie, Jacquot Sophie et Pauline Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, (4e éd.), (p. 299-308) .Paris : Presses des Sciences Po.

Lemieux, Vincent (2009). « Réseaux, coalitions et relations de pouvoirs ». *L'étude des politiques publiques,* (chap. 4, p. 45-59). Québec: Presses de l'Université Laval.

Lessard, Claude (2006). « La « gouvernance » de l'éducation au Canada : tendances et significations ». *Éducation et Sociétés*, 2 (18), 181-201.

Lessard, Claude, Desjardins, Pierre-David (2009). « Les commissions scolaires québécoises : des acteurs stratégiques attentifs à leur environnement ». Dans Pelletier, Guy (dir.), *La gouvernance en éducation. Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*, (p.127-145). Bruxelles : de boeck.

Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (2013). *The Constructivist Credo*. New York : Routledge Press.

Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, chapitre C-29, avril 2015.

Loi sur l'instruction publique, chapitre I-13.3, avril 2015.

Lowi, T. (1972). « Four Systems of Policy, Politics, and Choice ». *Public Administration Review,* 32 (4), 298-310.

Lusignan Jacques et Pelletier Guy (2009). « Gouvernance, pilotage et régulation intermédiaire dans les systèmes éducatifs ». Dans Guy Pelletier (dir.), *La gouvernance en éducation. Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*, (p.12-31), Bruxelles : de Boeck.

Majone, Giandomenico (1998). "Public Policy and Administration : Ideas, Interests and Institutions ". Dans Goodin, Robert et Klingemann Hans-Peter (dir.). *A New Handbook of Political Science*, (p. 610-627), London : Oxford.

Mandell, M. P. (2014). "Introduction : Understanding Theory". Sans Keast, Robyn, Mandell, Myrna et Robert Agranoff (dir.), *Network Theory in the Public Sector: building New Thoeretical Frameworks,* (p. 3-14). New York: Routledge.

March James et Olsen Johan (1996). "Institutional Perspectives on Political Institutions". *Governance*, 9 (2), 247-264.

Marsh D., Rhodes, R.A.W. (dir.) (1992). *Policy Network in British Government.* Oxford : Clarendon Press.

McGuire, M. et. Agranoff, Robert (2011). "The Limitations of Public Management Network". *Public Administration*, 89, (2), 265–284.

McGuire, M., Agranoff, Robert (2014). "Network Management Behaviours: Closing the Theoritical Gap". Dans Keast, Robyn, Mandell, Myrna et Robert Agranoff (dir.), *Network Theory in the Public Sector: Building New Thoeretical Frameworks*, (p. 37-156). New York: Routledge.

Mercklé Pierre (2004). « Les réseaux: un nouveau concept, une vieille histoire », Dans *Sociologie des réseaux sociaux*, (chap. 1, 6-21), Paris : La Découverte.

Michaux, V. (2011). « Les déterminants de la performance des gouvernances territoriales. Le cas des stratégies concertées de développement durable des territoires ».,*Revue française de gestion*, 8 (217), 35-60.

Michaux Valery *et al. (2011)*."Boosting Territorial Multi-Stakeholder Cooperation, Coordination and Collaboration: Strategic and Managerial Issues". *Management & Avenir*, 2011/10, (50), 122-136. DOI : 10.3917/mav.050.0122.

Miles Matthew B. et Huberman A. Michael (2003). *Analyse des données qualitatives.* Traduction de la 2e édition américaine par Martine Hlady Rispal (Université Bordeaux 4), Bruxelles : de boeck.

Mongeau, Pierre (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse. Côté Jeans et Côté Tenue de soirée.* Québec: Presses de l'Université du Québec.

Moreau Nicole (1997). « À propos de la régionalisation en éducation et du développement social : étude exploratoire », *Études et recherches*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 54 pages.

Moreau Defarges, Philippe (2011). *La gouvernance*. Paris : Presses universitaires de France. Collection « Que sais-je? », (4e éd.), 3676.

Mucchielli Alex (dir.) (2014). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, (3e éd.). Paris : Armand Colin.

Muller, Pierre (1985). « Un schéma d'analyse des politiques sectorielles ». *Revue française de science politique,* 35(2), 165-189.

Muller, Pierre (1990). « Les politiques publiques entre secteurs et territoires ». *Politiques et management public*, 8 (3), 19-33. DOI: 10.3406/pomap.1990.2951. http://www.persee.fr/doc/pomap_0758-1726_1990_num_8_3_2951.

Muller, Pierre *et al* (2005). « L'analyse politique de l'action publique. Confrontation des approches, des concepts et des méthodes ». *Revue française de science politique* 55(1), 5-6 Récupéré de http://www.cairn.info/revue-francaise-de-science-politique-2005-1-page-5.htm.

Muller, Pierre (2005). « Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. Structures, acteurs et cadres cognitifs ». *Revue française de science politique*, 55 (1), 155-187.

Muller, Pierre (2013). *Les politiques publiques,* (8e éd.). Paris : PUF « Que sais-je? » ISBN version en ligne: 9782130630050.

Murphy, Mary (2008). *Ideas, Interests and Institutions : Explaining Irish Social Security policy.* Rapport. Combat Poverty Agency, 08/08, Dublin.

O'Leary, Rosemary et Bingham Lisa Blomgren (2009). « Surprising Findings, Paradoxes, and Thoughts on the Future of Collaborative Public Management Research ». Dans O'Leary, Rosemary et Lisa Blomgren Bingham (dir.), *The Collaborative Public Manager. New Ideas for the Twenty-first Century,* (p. 255-269). Washington: Georgetown University Press.

O'Leary, Rosemary et Lisa Blomgren Bingham (dir.) (2009). *The Collaborative Public Manager. New Ideas for the Twenty-first Century.* Washington: Georgetown University Press.

O'Leary, R. et N. Vij (2012). "Collaborative Public Management: Where Have We Been and Where Are We Going?" *The American Review of Public Administration*, 42 (5), 507-522.

Paillé, P. [2006] (2010). *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain.* Paris: Armand-Colin.

Paillé, Pierre et Alex Mucchielli (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* (3e éd.). Paris : Armand Colin.

Palier, Bruno et Surel Yves (2005). « Les "trois I" et l'analyse de l'État en action ». *Revue française de science politique*, 55 (1), 7-32.

Palier, Bruno, Surel Yves (2010). *Quand les politiques changent. Temporalités et niveaux de l'action publique.* Paris : L'Harmattan.

Paquay, Léopold, Crahay, Marcel et J. M. De Ketele (dir.) (2010). *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité*. (2e éd.). Bruxelles: de boeck.

Paquet, Gilles (2011). *Gouvernance collaborative. Un antimanuel*. Montréal: Ed. Liber.

Payeur, Christian (1994). « Les récentes politiques de formation professionnelle au Québec: vers un nouveau rapport éducatif*?» Critique régionale*, (23-24), 1-18.

Pelletier, Guy (dir.) (2009). *La gouvernance en éducation. Régulation et encadrement dans les politiques éducatives.* Bruxelles : de boeck.

Portelance, Liliane, Borges, Cécilia et Joanne Pharand (dir.) (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Pourtois, Jean-Pierre, Desmet Huguette et Willy Lahaye (2010). « Quelle complémentarité entre les approches qualitatives et quantitatives dans les recherches en sciences humaines? Discussion méthodologique de la recherche de I. Roskam et C. Vandenplas-Holper ». Dans Paquay, Léopold, Crahay, Marcel et J. M. De Ketele (dir.). *L'analyse qualitative en éducation: des pratiques de recherche aux critères de qualité*. (2eéd.). Bruxelles: de boeck.

Ramonjavelo, Valéry, Préfontaine Lise et Dorra Skander (2007), *La capacité partenariale comme pilier pour la réussite d'une relation durable et efficace dans une collaboration publique-privée : résultats d'une étude pancanadienne* . Communication présentée au 75e Congrès de l'Association canadienne-française pour le savoir (ACFAS).

Réussite Montérégie (Novembre 2013). Présentation à la TEIOM des activités de réussite montérégie.

Reverdy, Catherine (2016). « La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques ». *Dossier de veille de l'IFÉ*, 114, Décembre, 32 pages Récupéré du site : http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php.

Rey Olivier (2013). « Décentralisation et politiques éducatives ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses,* 83, avril. Récupéré du site http://ife.enslyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=83&lang=fr.

Rhodes, R. A. W. (1997). *Understanding Governance. Policy Networks, Governance, Reflexivity and Accountability*. Philadelphie: Open University Press.

Rhodes R.A.W. (2006). "Policy Network Analysis". Dans Michael Moran, Martin Rein et Robert Goodin, *The Oxford Handbook of Public Policy*, (p. 425-447). New York: Oxford University Press.

Robitaille Martin (2002). *L'apport de l'éducation et la formation de la main-d'œuvre au développement régional, ou comment devenir une région d'apprentissage*? Chaire de recherche du Canada en développement des collectivités, Série Recherche, 24, Université du Québec en Outaouais.

Robitaille, Martin et Régimbald, André (2008). « La gouvernance régionale en éducation : l'exemple de l'Outaouais ». *Revue canadienne des sciences régionales*, XXXI : 3, Automne, 563-580.

Rodríguez, Charo, Langley, Ann, Béland, François, Jean-Louis, Denis (2007). "Governance, Power, and Mandated Collaboration in an Interorganizational Network ". *Administration & Society*; 39 (2), 150-193.

Rouleau, Linda (2010). *Théories des organisations. Approches classiques, contemporaines et de l'avant-garde.* Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Royer, Denis (2007). *Le partenariat: pour une gestion cohérente de la formation professionnelle et technique*, Diaporama, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Sabatier Paul A. (1988). "An Advocacy Coalition Framework of Policy Change and the Role of Policy-Oriented Learning Therein". *Policy Sciences,* 21, (2/3), 129-168 Récupéré du site URL: http://www.jstor.org/stable/4532139.

Sabatier Paul A. *et al* (dir.) (1993). *Policy Change and Learning: an Advocacy Coalition Approach*. Boulder Co., Westview Press, 1-41.

Sabatier Paul A., Edella Schlager (2000). « Les approches cognitives des politiques publiques: perspectives américaines ». *Revue française de science politique*, 50e année, (2) , 209-234. doi : 10.3406/rfsp.2000.395465 http://www.persee.fr/doc/rfsp_0035-2950_2000_num_50_2_395465.

Sauvé, Lucie (2002). « Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinence et défis ». *Éducation relative à l'environnement*, 3, 2001-2002, 21-36.

Savoie-Zajc, Lorraine (1993). *Les modèles de changement planifié en education*. Montréal, Editions Logiques.

Savoie-Zajc, Lorraine (2004). « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». Dans Karsenti, Thierry, Savoie-Zajc, Lorraine (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approaches*. (3e éd.). (123-150). Montréal : Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L. (2013). « Interrelations entre le singulier et l'universel : les propositions de la recherche qualitative ». *Recherches qualitatives* – Hors Série (15), 7-24.

Schlagger, Edella (1995)." Policy Making and Collective Action: Defining Coalitions within the Advocacy Coalition Framework ". *Policy Sciences*, 28, (3), 243-270 URL: http://www.jstor.org/stable/4532353.

Smyrl Marc (2005). « Vers un retour du politique dans le néo-institutionnalisme ». *Pôle Sud*, (23), 115-130.

Stake, Robert E.(1995). *The Art of Case Study Research.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Stake, Robert E. (2000). "Case Studies". Dans Denzin & Lincoln (dir.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, (435-454). Thousand Oaks: Sage Publications.

Stake, Robert E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: Guilford Publications.

Stone, Alec (1992). « Le « néo-institutionnalisme ». Défis conceptuels et méthodologiques ». *Politix*, 5 (20), 156-168.

St-Pierre, Marjolaine et Brunet, Luc (dir.) (2004). *De la décentralisation au partenariat. Administration en milieu scolaire*. Sainte-Foy : PUQ.

Surel, Yves (1998). « Idées, intérêts, institutions dans l'analyse des politiques publiques », *Pouvoirs*, (87), 161-178.

Surel, Yves (2014). « Trois I ». Dans Boussaguet, L. Jacquot et Ravinet. *Dictionnaire des politiques publiques,* (4e éd.), (650-656). Paris : Presses de Sciences po.

Table Éducation de la Capitale-Nationale (2014). « Une formation professionnelle et technique au diapason de l'économie du savoir ». *Plan régional d'aménagement de l'offre de formation professionnelle et technique 2009-2014.*

Table Éducation Chaudière-Appalaches (2014). « Une formation professionnelle et technique pour relever les défis régionaux ». *Plan régional d'aménagement de l'offre de formation professionnelle et technique 2009-2014.*

Table Éducation Outaouais. http://www.tableeducationoutaouais.com/mission/.

Table Éducation Outaouais (2011). *Bulletin de la TEO*, 2 (1).

Table Éducation Outaouais (2014). *Document de la régie interne.*

Table Éducation Outaouais (2016). *Réflexion stratégique,* Comité interordres, 5 février.

Table d'éducation interordres de la Montégérie, http://www.teiom.org/.

Table d'éducation interordres de la Montérégie (Août 2007). *Lettre adressée aux présidences de comités.*

Table d'éducation interordres de la Montérégie (2008). *Plan de développement de la formation professionnelle et technique en Montérégie 2008-2011*.

Table d'éducation interordres de la Montérégie (décembre 2009), *Courriel.*

Table d'éducation interordres de la Montérégie (2012). Compte rendu *de l'assemblée générale de la TEIOM du 30 novembre 2012.*

Table d'éducation interordres de la Montérégie (2012). *Service InfoRac Montérégie*. Juin.

Table d'éducation interordres de la Montérégie (2012). *Plan de de développement de la formation professionnelle et technique*.

Table d'éducation interordres de la Montérégie (2012). *Présentation à la TEIOM des activités de Réussite Montérégie, 2012-2013.*

Table d'éducation interordres de la Montérégie (2013). *Enveloppes budgétaires sous la gouverne de la TEIOM. ÉTAT DES RÉSULTATS pour la période du 1er juillet 2012 au 30 juin 2013.*

Table d'éducation interordres de la Montérégie (2013). *États financiers au 30 juin 2013.*

Table d'éducation interordres de la Côte-Nord (2014). *Plan d'aménagement de l'offre de formation professionnelle, collégiale et universitaire.* Octobre.

Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (2013). « La formation professionnelle au Québec. État de situation spécifique ». *Rapport du Groupe de travail « Avenir de la FP »,* Juin.

Table interordres d'éducation du Bas-Saint-Laurent (2014). « Relever le défi de l'accessibilité et de la qualification pour l'avancement du Bas-Saint-Laurent ». *Plan d'aménagement de la formation professionnelle et technique 2009-2014.*

Table interordres en éducation de l'Abitibi-Témiscamingue. www.tieat.ca.

Table régionale de l'éducation de la Mauricie, Récupéré du site http://www.trem.ca/comites/fp-ft/historique/3978.

Table régionale d'éducation interordres de Montréal. Indice marketing, http://www.indicemarketing.com/table-regionale-education-interordres-de-montreal.asp.

Thoenig, Jean-Claude (2005). « Pour une épistémologie des recherches sur l'action publique ». Dans Filâtre Daniel et Gilbert de Terssac. *Les dynamiques intermédiaires au coeur de l'action publique,* Octarès, 285-306. Récupéré du site https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00140212.

Tracy, S. J. (2010). "Qualitative quality : Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research". *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-851.

Trépanier, Michel, Marie P. Ippersiel, Yvon Martineau et Geneviève Szczepanik (2003). *Les CCTT et le soutien technologique aux entreprises. Analyse des pratiques de transfert et évaluation de l'impact des CCTT sur le développement des entreprises*, INRS. Récupéré du site http://www.ucs.inrs.ca/sites/default/files/RAPPORTSYNTHESE_CCTT040109.pdf.

Université du Québec à Trois-Rivières (2012). *L'organisation de l'éducation au Québec*. [CD-ROM 2012-13].

Vacher, Yann. (2011). « La pratique réflexive. Un concept et des mises en oeuvre à définir». *Recherche et formation*, (66), 65-78.

Van der Maren, Jean-Marie (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2e éd). Bruxelles: de boeck.

Vangen, Siv, Huxham, Chris (2003). "Enacting Leadership for Collaborative Advantage: Dilemmas of Ideology and Pragmatism in the Activities of Partnership Managers ". *British Journal of Management,* 14, S61–S76.

Vangen, Siv, Huxham, Chris (2003). "Nurturing Collaborative Relations: Building Trust in interorganizational collaboration". *The Journal of Applied Behavorial Science*, 39, (1), 1-27.

Vangen, Siv, Chris Huxham (2006). "Achieving collaborative advantage: understanding the challenge and making it happen". *Strategic Direction*, 22 (2), 3-5.

Vangen, Siv, Huxham, Chris (2011). “The Tangled Web: Unraveling the Principles of Common goals in Collaborations”. *Journal of Public Administration Research & Theory,* 22 , 731-760. DOI:10.1093/jopart/mur065.

Vangen, Siv, Huxham, Chris (2014). “ Building and Using the Theory of Collaborative Advantage”. Dans Keast, Robyn, Mandell Myrna et Agranoff Robert (dir.), *Network Theory in the Public Sector. Building New Theoretical Frameworks*, (p. 51-67). New York : Routledge.

Vangen, Siv, Hayes John Paul and Chris Cornforth (2014). “Governing Crosssector, Interorganizational Collaborations”, *Public Management Review,* 1-24. Récupéré du site http://dx.doi.org/10.1080/14719037.2014.903658.

Vangen, Siv, Winchester Nik (2014). “Managing Cultural Diversity in Collaborations A focus on management tensions”. *Public Management Review*, 16 (5), 686-707, DOI: 10.1080/14719037.2012.743579.

Van Zanten, Agnès (2004). *Politiques éducatives et territoires*, Décentralisation et éducation, École supérieure d’éducation nationale, 5 pages. Récupéré du site www.esen.education.fr.

Van Slyke, David M. (2009). “Collaboration and Relational Contracting”. Dans O’Leary, Rosemary et Lisa Blomgren Bingham (dir.), *The Collaborative Public Manager. New Ideas for the Twenty-first Century,* (p.137-156). Washington: Georgetown University Press.

Yin, R. K. (1989). *Case Study Research : Design and Methods.* (2e éd.). Newbury Park, CA: Sage.

Zittoun, Philippe (2013). « Entre définition et propagation des énoncés de solution. L'influence du discours en « action » dans le changement d'une politique publique ». *Revue française de science politique*, 63 (3), p. 625-646. DOI : 10.3917/rfsp.633.0625.

ANNEXES

ANNEXE A

Recommandations du Rapport d'accès à l'éducation (2005)

Mieux articuler en région l'organisation et l'offre des services éducatifs, de l'éducation préscolaire à l'université :

• Que les tables interordres qui actuellement, dans chaque région, regroupent des représentants des commissions scolaires, des cégeps et, le cas échéant, des universités, puissent être mandatées afin de mieux articuler l'organisation et l'offre des services éducatifs, de l'éducation préscolaire à l'université, dans une perspective de complémentarité et d'optimisation des ressources, d'un meilleur développement culturel et social de même que d'une meilleure adéquation avec les besoins du marché du travail.
• Que le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport puisse, d'une part, inviter des régions à accepter ce mandat, là où il est dès maintenant nécessaire d'entreprendre cet exercice, comme d'autre part, accueillir et traiter toute demande régionale à cet effet.
• Que ces tables constituent des entités juridiques aptes à réaliser ce type de mandat.
• Que soient précisés le mandat et les responsabilités, la collaboration avec les autres instances régionales concernées et intéressées, les mécanismes de consultation des associations reconnues des membres de la société civile (parents, étudiants, travailleurs) voire, au besoin, l'ajout de nouveaux membres.
• Que ces tables proposent au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport un plan quinquennal de redéploiement des services éducatifs, qu'elles obtiennent un soutien de sa part et, au besoin, du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale dans la réalisation de leur mandat et qu'elles aient la garantie que les économies réalisées demeureront à la disposition des établissements scolaires de la région pour l'amélioration de l'offre de services régionale sur leur territoire.
• Que ces tables disposent d'un budget de transition permettant la mise en œuvre du plan une fois celui-ci convenu.
(p. 40)

ANNEXE B

Lettre de Jean-Marc Fournier, ministre de l'Éducation, 2006

Québec, le 20 décembre 2006

Monsieur Michel Filosa
Coprésident
Table interordres formation-emploi de la Côte-Nord
Commission scolaire du Fer
30, rue Comeau
Sept-Îles (Québec) G4R 4N2

JAN 2007
DIRECTION GÉNÉRALE

Monsieur,

C'est avec plaisir que je vous présente les orientations que j'ai retenues pour appuyer les tables d'éducation interordres. Ces orientations sont dans la lignée de celles que j'avais proposées, le 9 février 2006, à la Table Québec-régions. Elles ont été bonifiées à la lumière des divers avis que j'ai obtenus au cours des derniers mois.

À partir des consultations officielles qui ont été menées, je suis en mesure d'affirmer que les orientations retenues sont de nature à vous permettre d'assumer un leadership régional en matière d'éducation, de manière concertée. En d'autres mots, par votre action, vous adhérez à l'objectif de positionner l'éducation, avec ses trois ordres d'enseignement, comme acteur-clé du développement régional, tout" en respectant les rôles et responsabilités dévolus à chacun des ré seaux par les lois et règlements qui les gouvernent.

Faire plus et mieux, par une action concertée, pour soutenir le développement d'une vision régionale de l'éducation, notamment en formation professionnelle et technique. C'est ainsi que le Ministère vous appuiera dans la mise en œuvre de stratégies régionales d'intervention adaptées au contexte et aux besoins régionaux en favorisant la complémentarité entre les réseaux d'éducation, l'optimisation de l'utilisation des ressources et l'adéquation régionale entre l'offre de formation et les besoins de main-d'œuvre.

Je réaffirme donc les principes sur lesquels les tables d'éducation interordres sont appelées à travailler: tout d'abord, les actions proposées doivent recueillir l'adhésion des intervenants concernés; ensuite, la mise en œuvre de chaque action retenue doit permettre d'améliorer la situation existante; enfin, les modalités d'implantation peuvent varier d'une région à l'autre. Je vous invite à prendre connaissance du

document ci-joint, qui présente les orientations retenues. Je vous convie à faire vôtres ces orientations et à les faire évoluer.

Par ailleurs, en ce qui concerne le Plan de rapprochement en matière de formation professionnelle et technique, je vous informe que j'ai accordé à la Table interordres formation-emploi de la Côte-Nord, pour l'année financière 2006-2007, un fonds transitoire de 222 606 $.

Ce montant permettra la mise en œuvre d'interventions concertées, fruit du partenariat, de la collaboration et de l'initiative à l'échelle régionale. Ce fonds transitoire doit être considéré comme un levier pour la participation d'autres partenaires au financement des défis de la formation conduisant aux métiers et aux techniques, lesquels connaîtront une forte demande au Québec dans les prochaines années.

Les modalités de transmission, d'utilisation et de reddition de comptes du fonds attribué à votre région pour l'atteinte des objectifs du Plan de rapprochement vous seront communiquées dans les prochaines semaines.

Je compte sur votre collaboration et sur votre engagement pour que, au début de la prochaine année, nous puissions faire une annonce publique, mettant ainsi en évidence la mise en œuvre du Plan de rapprochement en matière de formation professionnelle et technique dans votre région.

J'espère pouvoir rencontrer les tables régionales d'éducation interordres au cours de l'année 2007 et, ainsi, mieux connaître les préoccupations et les perspectives régionales en matière d'éducation.

Je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

JEAN-MARC FOURNIER

p.j. (1)

c.c. Table interordres éducation Côte-Nord

ORIENTATIONS EN APPUI AUX TABLES RÉGIONALES D'ÉDUCATION INTERORDRES

DES ENJEUX EN MATIÈRE DE RÉGIONALISATION EN ÉDUCATION

Pour l'éducation, le projet de décentralisation, de régionalisation et d'adaptation de normes et de programmes représente plusieurs enjeux:

- assurer la poursuite et la qualité des services éducatifs, principalement dans les régions en décroissance démographique;
- adapter les services éducatifs aux réalités et aux besoins de chacune des régions;
- apporter une réponse plus pertinente et mieux adaptée aux besoins socio-économiques particuliers des régions, notamment au regard de leurs CREneaux d'excellence;
- permettre un cheminement en continuité des élèves à l'intérieur du système d'éducation (éviter les dédoublements possibles et optimiser les arrimages entre les ordres d'enseignement) et assurer un maximum d'efficience des ressources en place;
- permettre aux établissements d'enseignement une souplesse dans leur offre de formation afin d'utiliser au mieux les ressources disponibles et répondre aux besoins variés de leurs clientèles, que ce soit en formation de base ou en formation continue.

Le système d'éducation étant très décentralisé, c'est au chapitre de la régionalisation et de l'adaptation de normes et de programmes que les objectifs doivent concourir à l'accès à des services éducatifs de qualité sur tout le territoire et à la valorisation de l'éducation chez toutes les composantes de la société.

La régionalisation souhaitée en éducation devra éviter de se transformer en une «centralisation» régionale. Il s'agit plutôt d'assumer un leadership régional, de manière concertée. En d'autres mots, positionner l'éducation, avec ses trois ordres d'enseignement, comme acteur clé du développement régional, et ce, tout en

respectant les rôles et responsabilités dévolus à chacun des réseaux par les lois et règlements qui les gouvernent.

C'est en misant sur les structures existantes au niveau régional, soit les tables d'éducation interordres, que le Ministère entend contribuer aux objectifs gouvernementaux de régionalisation et d'adaptation de normes et de programmes.

ORIENTATIONS GÉNÉRALES

Les tables d'éducation interordres sont appelées à contribuer au développement régional et à favoriser l'émergence d'une vision commune de l'offre de formation sur le territoire.

Faire plus et mieux en concertation pour soutenir le développement d'une vision régionale de l'éducation, notamment en formation professionnelle et technique. C'est ainsi que le Ministère appuie la mise en œuvre de stratégies régionales d'intervention adaptées au contexte et aux besoins régionaux (complémentarité entre les réseaux d'éducation, optimisation de l'utilisation des ressources et adéquation régionale entre l'offre de formation et les besoins de main-d'œuvre).

La relance des tables d'éducation interordres fonde la représentation régionale officielle en éducation.

Les commissions scolaires, les cégeps et les universités sont trois réseaux distincts et autonomes : ils ont leurs lois propres qui définissent leurs champs d'activités ainsi que leur mission. La reconnaissance des tables régionales d'éducation interordres, et leur mise en place là où elles sont absentes, contribue à la représentation régionale officielle en éducation.

Le respect des responsabilités actuelles, de l'imputabilité et de l'autonomie des organismes scolaires.

Le travail des tables s'effectuera dans une approche de type confédératif à savoir : une association volontaire de partenaires de l'éducation dans le but d'assurer une offre régionale complémentaire, adéquate et optimale de services éducatifs ·tout en conservant leur autonomie respective.

Les tables d'éducation interordres seront autonomes et indépendantes tant de la Conférence régionale des élus (CRE) que du Ministère.

Basé sur le principe de volontariat, il ne devrait pas y avoir d'assise juridique dans l'immédiat. Rien n'interdit à une table, si elle le désire, de s'incorporer selon le 3e chapitre de la Loi sur les compagnies (ex.: Table Éducation Outaouais).

Trois principes prévalent pour guider l'action régionale :

1. L'une ou l'autre des actions proposées doit recueillir l'adhésion des intervenants concernés (volontariat).
2. La mise en œuvre de chaque action retenue permet d'améliorer la situation existante (valeur ajoutée).
3. Les modalités d'implantation peuvent varier d'une région à l'autre (variabilité).

COMPOSITION

- la composition actuelle des tables d'éducation interordres est reconnue;
- la représentation des commissions scolaires anglophones à chaque table sera assurée;
- les tables sont invitées à compléter leur formation, le cas échéant, en prenant en considération les priorités et les objectifs de la Table;
- la représentation de la CRE à la table d'éducation interordres est souhaitée et la CRE devrait également assurer la représentation de la table d'éducation interordres. Cette représentation sera convenue par les membres de la table.

RÔLE ET MANDAT

Le rôle confié aux tables d'éducation interordres se situe à l'enseigne de la concertation, du partenariat et de l'optimisation des ressources. La table d'éducation interordres sera:

- un lieu de prise en charge des problématiques régionales d'éducation (ex. : la persévérance scolaire et la lutte au décrochage, la situation des jeunes de 16-24 ans et les services à leur offrir, la relève en sciences et technologies, l'immigration, etc.). Les enjeux de l'éducation sur un territoire régional doivent être abordés d'une manière globale, plutôt que sur une base compartimentée, par les différents ordres d'enseignement;
- un lieu de référence sur tous sujets concernant l'éducation auprès des autres instances régionales, notamment la CRE et la Commission régionale des partenaires du marché du travail;
- un lieu d'échanges, de concertation et de coordination pour optimiser les ressources régionales et mieux faire ensemble partageant les expertises respectives de chacun.

De manière plus précise, les tables d'éducation interordres sont invitées à :

- établir un diagnostic régional de la situation de l'éducation et de l'organisation des services sur leur territoire en prenant en considération, notamment, la situation démographique et économique de son territoire;
- identifier les enjeux auxquels la région fait face, les priorités d'intervention et les dossiers susceptibles de faire l'objet d'ententes spécifiques régionales;
- élaborer un plan d'action régional répondant aux priorités établies dans la perspective d'y maintenir l'accès à des services éducatifs de qualité et d'optimiser l'utilisation des ressources;
- informer le ministre et obtenir ses réactions quant au diagnostic, aux enjeux et au plan d'action de leur région;

- assurer l'organisation régionale concertée de l'offre de formation professionnelle et technique, initiale et continue dans le cadre de la mise en œuvre du Plan de rapprochement en matière de formation professionnelle et technique;
- promouvoir les activités de la table auprès de la CRE et des partenaires régionaux.

SOUTIEN ET FONCTIONNEMENT

Tout comme il serait prématuré d'assurer une assise juridique aux tables, il en est de même pour leur octroyer un soutien administratif exclusif et permanent Il est donc proposé que ce soutien soit assumé par le Ministère, par le biais de ses directions régionales, à moins qu'une table en décide autrement en assumant elle-même ce soutien administratif.

Les directions régionales constituent un élément spécifique du système éducatif des régions du Québec notamment au regard de leur position stratégique, de leur capacité à collaborer de diverses façons avec les organismes scolaires de leur région, de leur capacité à sensibiliser les intervenants locaux et régionaux et de leurs connaissances des orientations ministérielles et gouvernementales. Les directions régionales sont à même de dégager une vision intégrée d'un ensemble complexe de politiques, de programmes et de plans d'action.

Dans un premier temps, les travaux des tables d'éducation interordres se réaliseront à l'intérieur des budgets des commissions scolaires, cégeps et universités membres de la table. Les directions régionales soutiendront ces travaux, notamment par leur expertise et des données statistiques. Le Ministère pourra éventuellement évaluer la nature et la source des ressources supplémentaires qui pourraient s'avérer nécessaires afin de permettre à chaque table d'éducation interordres de mener à bien ses travaux.

Par ailleurs, le budget alloué dans le cadre du Plan de rapprochement en matière de formation professionnelle et technique sera dédié à l'atteinte des objectifs de ce plan.

REDDITION DE COMPTES

La reddition de comptes est incontournable si l'on souhaite rendre visibles les tables d'éducation interordres comme acteur clé dans leur région. Elles devront minimalement l'effectuer auprès du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Cette reddition de comptes devrait porter sur deux objets :

- les réalisations des objectifs apparaissant à leur plan d'action régional, notamment au regard de leur contribution spécifique au développement de la région;
- la mise en œuvre du Plan de rapprochement en matière de formation professionnelle et technique.

Les tables peuvent convenir d'autres éléments faisant l'objet d'une reddition de comptes.

ANNEXE C

Tableau descriptif des tables régionales d'éducation interordres (TREI)

Régions	Nom	Année de fondation	Mandat	Composition
01-Bas-St - Laurent	Table interordres d'éducation du Bas St-Laurent	N/D	• Soutenir l'approche-action intraordres en FPT • Développer une meilleure connaissance de la FPT et universitaire ainsi que des prospectives d'évolution de l'emploi en région, dans une optique de favoriser les arrimages interordres et avec le marché de l'emploi prévisible.	pas de CRE 21 membres Comité exécutif : 8 membres
02-Saguenay	Conseil interordres de l'éducation du Saguenay-Lac Saint-Jean	2005	• S'inscrivant dans une démarche collaborative de développement de l'enseignement, de la formation et de la recherche dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, le Conseil s'appuie sur la volonté des institutions des trois ordres d'enseignement de se doter d'un moyen efficace de concertation et de coordination en vue de remplir leur mission respective et complémentaire en matière d'éducation des populations qu'elles desservent, de même qu'au plan de la recherche. • Le Conseil peut formuler des avis ou des observations sur toute question relevant de ses compétences.	pas de CRE Entre 32 et 40 membres

Régions	Nom	Année de fondation	Mandat	Composition
03-Capitale Nationale	Table éducation de la région de la Capitale Nationale	1999	• Intervenir dans les dossiers régionaux ou nationaux qui comportent des enjeux importants en matière d'éducation ou de formation de la main-d'œuvre pour les élèves, les étudiants et la population en général. La Table Éducation se veut un interlocuteur privilégié et incontournable dans tous les grands dossiers qui touchent l'éducation, notamment auprès de la Conférence régionale des élus ou au besoin, auprès d'autres instances. • Promouvoir les intérêts des établissements scolaires et des autres organismes qui interviennent dans le secteur de l'éducation chaque fois que jugé nécessaire. • Initier et mettre en œuvre des mesures pour solutionner les problématiques auxquelles est confrontée la région en matière d'éducation et de développement de la main-d'œuvre. • Préparer des avis et les soumettre aux organismes qui s'intéressent à des questions touchant l'éducation et la formation de la main-d'œuvre. • Contribuer au développement socioéconomique de la région par la mise en commun des ressources de ses membres.	18 membres Copresidence : Cégep et CS Comité exécutif : 5 membres

Régions	Nom	Année de fondation	Mandat	Composition
04-Mauricie	Table régionale de l'éducation de la Mauricie (TREM)	2001	• Identifier les grands enjeux en éducation au regard du développement régional. • Concerter le milieu de l'éducation et les organismes de développement régional. • Développer tout partenariat jugé utile à la réalisation des missions respectives et au développement régional. • Concerter les ordres d'enseignement sur les problématiques scolaires.	CRE appuie la Table 16 membres Présidence : CS Comités : FPT, réussite et International
05-Estrie	Table estrienne de concertation interordres en éducation (TECIE)	n/d	• Mobiliser l'ensemble de la collectivité estrienne pour faire de la réussite éducative, un enjeu prioritaire du développement des jeunes Estriens et du développement social, économique et culturel de notre région. • Pour sa part, le Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie (Projet PRÉE) a la responsabilité de la mise en œuvre du plan de mobilisation et d'action de la TECIÉ. **La vision** La TECIÉ veut positionner l'Estrie parmi les meilleures régions du Québec en matière de persévérance scolaire, de qualification et diplomation de ses jeunes et ainsi leur permettre d'accéder aux études supérieures ou au marché du travail.	16 membres Comité exécutif 3 comités : FPT, Réussite éducative, mobilisation

Régions	Nom	Année de fondation	Mandat	Composition
06-Montréal	Table d'Éducation interordres de l'Ile-de-Montréal	1999-secondaire collégial 2000 : introduit universités 2006 : modèle actuel	• Joueur de premier plan dans le développement social et économique de la région métropolitaine de Montréal • Renouveler l'organisation et le déploiement de l'offre de FPT afin d'en assurer un meilleur accès pour les étudiants de tous les horizons et de toutes les origines et d'en améliorer l'arrimage avec les besoins de main-d'œuvre qualifiée des entreprises des secteurs public et privé.	CRE est membre. Co-présidence : CS et Cégep Comité directeur :10 membres 5 comités : Pôles de spécialisation; FPT, RAC, Veille.
07-Outaouais	Table éducation Outaouais (TEO)	1999 et incorporée en 2001	• Améliorer la persévérance scolaire, créer un meilleur arrimage entre la formation et les besoins locaux du marché du travail, valoriser la FPT et valoriser la profession enseignante. • La TEO a aussi créé l'Alliance pour la cause de l'enseignement supérieur en Outaouais. • Elle a un rôle de vigie en matière de développement régional de l'éducation. • La TEO a déjà à son actif plusieurs réalisations très concrètes portant sur les enjeux régionaux : l'objectif à la base de chacune de ces réalisations est de lever les obstacles existants au développement de la région par et pour une meilleure compréhension des grands enjeux. • La TEO veut que l'éducation devienne «une norme sociale» en Outaouais.	CRE est membre. Présidence : en alternance CS-Cégep et UQO 4 comités : Persévérance, FPT, Enseignement supérieur et Valorisation profession enseignante

Régions	Nom	Année de fondation	Mandat	Composition
08-Abitibi	Table d'Éducation Interordres de l'Abitibi-Témiscamingue (TEIAT)	N|D	• Réseauter les intervenants scolaires et favoriser le développement de partenariats; • Valoriser et promouvoir l'éducation, le rôle des éducatrices et des éducateurs, la scolarisation des personnes de tous les âges et conditions sociales, la formation générale et spécialisée, la recherche et le transfert des connaissances; • Agir à titre d'interlocuteur privilégié et de porte-parole du milieu de l'éducation en Abitibi-Témiscamingue sur les tribunes régionales et nationales ainsi qu'auprès des instances de concertation et de consultation; • Mettre en œuvre des projets de concertation en éducation pour le développement de l'Abitibi.	CRE pas membre 9 membres : Présidence : UQTR
09-Côte-Nord	Table d'éducation interordres de la Côte-Nord (TEICN)	2006	• Favoriser la concertation et le partenariat entre les principaux acteurs régionaux préoccupés par la formation et l'éducation; autour des enjeux majeurs auxquels la Côte-Nord est confronté, et ce à tous les ordres d'enseignement, tant francophone qu'anglophone.	CRE est membre. 12 membres Présidence : Cégep
10-Nord-du-Québec	Table d'éducation interordres du Nord-du-Québec	N/d	Non disponible	Non disponible

Régions	Nom	Année de fondation	Mandat	Composition
11-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine	Table Éducation-Formation-Emploi (TÉFÉ)	2002	• La mise en place d'un plan de communication pour la promotion et la valorisation de l'importance de la formation et de la qualification.	15 membres dont 4 CS, l'UQAR, Cégep de la Gaspésie-les Îles, Syndicat des travailleurs de l'enseignement de l'Est du Québec, l'Association des comités de parents, BSL-GIM, le Groupe Collegia.
12-Chaudière-Appalaches	Table d'éducation de Chaudière-Appalaches (TECA)	2003	• Intervenir dans les dossiers régionaux ou nationaux qui comportent des enjeux importants en matière d'éducation ou de formation de la main d'œuvre. • Promouvoir les intérêts des établissements scolaires et des autres organismes qui interviennent dans le secteur de l'éducation. • Élaborer un plan d'action afin de mettre en œuvre des mesures pour résoudre les problématiques régionales en matière d'éducation et de développement de la main-d'œuvre. • Préparer des avis et les soumettre aux organismes ayant un intérêt pour l'éducation et la formation de la maind'œuvre. • Par la mission spécifique de ses membres, contribuer au développement social, économique et culturel de la région, par la mise en commun et l'optimisation des ressources de ses membres	CRE est membre. Présidence : CS et VP : UQAR-Lévis

Régions	Nom	Année de fondation	Mandat	Composition
13-Laval	Conférence régionale de l'éducation de Laval	2006	• Partager annuellement les priorités de développement et d'action de chacun des partenaires. • Identifier les projets ou actions communes à mener et les moyens pour les actualiser. • Élaborer, au besoin, des positions régionales communes sur les questions touchant le secteur de l'éducation publique sur le territoire de Laval. • Harmoniser, au besoin, les interventions de la Table auprès de la Conférence régionale des élus de Laval (CRE), en prévoyant des mécanismes d'analyse des dossiers CRE ayant un impact sur les mandats éducatifs. • Développer tout partenariat jugé utile à la réalisation des missions respectives et au développement régional avec d'autres intervenants des milieux de l'éducation ou d'autres milieux.	CRE est membre. Outre la Table, un comité du plan d'action est actif.
14-Lanaudière	Table Éducation Lanaudière	2001	• Représenter le monde de l'éducation lanaudois auprès des différents intervenants politiques, économiques et gouvernementaux. La Table constitue également une instance de concertation régionale qui mène une réflexion continue sur les grandes orientations en matière d'éducation. Elle permet aussi la mise en commun des efforts des organisations pour améliorer le sort des élèves et des étudiants de la région.	Éducation, CRE est membre 20 membres Présidence : alternance Cégep –CS Comité exécutif : 2 comités : FPT, communication

Régions	Nom	Année de fondation	Mandat	Composition
15-Laurentides	Table interordres des Laurentides	N|D	• Exprimer, au besoin ou sur demande, des avis à la CRÉ Laurentides. • Participer à toute consultation jugée pertinente. • Élaborer, au besoin, des positions communes sur les questions touchant l'éducation et la formation sur le territoire des Laurentides. • Développer les partenariats jugés utiles à la réalisation des missions respectives des établissements et au développement régional. • Partager les planifications stratégiques des organismes membres de la Table. • Se doter d'une planification. • Discuter des impacts de modifications réglementaires. • Contribuer à améliorer la persévérance, la réussite et la diplomation. • Rechercher des solutions à des problématiques communes. • Gérer les budgets alloués à la Table. • Nommer divers représentants aux instances régionales	Présidence : membre du secteur de l'éducation désigné par la Table. Comité exécutif Comité d'aménagement du Plan (COPA)

Régions	Nom	Année de fondation	Mandat	Composition
16-Montérégie	Table d'éducation interordres de la Montérégie	2001, s'est transformée en 2006	• D'assurer une représentation politique du secteur de l'éducation et de la formation en Montérégie, dans le respect de l'autonomie de chaque institution et organisme scolaire et de favoriser le positionnement du secteur, en réponse aux besoins de la région; • D'établir un diagnostic régional, d'identifier les grands enjeux ainsi que les priorités en matière d'éducation et de formation en Montérégie et par territoire de CRE et d'assurer une veille régionale sur l'évolution de la situation; • D'identifier, de mettre en œuvre et de rendre compte de plans d'action concertés permettant de mieux répondre aux besoins de la région et d'optimiser l'utilisation des ressources; • D'assurer la mise en œuvre du Plan de rapprochement en matière de formation professionnelle et technique; • D'assurer la poursuite des projets interordres déjà engagés (Réussite Montérégie, Service régional de reconnaissance des acquis et des compétences et projets conduits par le Comité de concertation régionale en formation professionnelle et technique pour mieux répondre aux besoins du marché du travail); • D'assurer la gestion des fonds qui seront alloués aux Tables d'éducation interordres;	CRE sont membres Environ une trentaine de membres Présidence en alternance : Cégep et co-présidence CS 3 comités : FPT, Réussite et RAC

Régions	Nom	Année de fondation	Mandat	Composition
17-Centre du Québec	Table régionale d'éducation du Centre-du-Québec (TRECQ)	2002	• La Table régionale de l'éducation du Centre-du-Québec est issue de la volonté régionale de concertation des partenaires du secteur de l'éducation. Les représentants administratifs des commissions scolaires, des institutions d'enseignement privées, des cégeps, de l'université et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport sont conviés avec les organismes de développement régional et économique à se prononcer sur les priorités de développement en matière d'éducation dans un contexte d'harmonisation et d'intégration économique. • De signer des ententes avec les CRE et d'autres partenaires. • Identifier les grands enjeux en éducation au regard du développement régional (économique, culturel et social). • Identifier les grands enjeux en éducation au regard du développement régional (économique, culturel et social). • Initier et veiller à la mise en place des mesures régionales appropriées pour résoudre ces enjeux. Identifier les grands enjeux en éducation au regard du développement régional (économique, culturel et social). • Concerter le milieu de l'éducation et les organismes de développement régional. • Développer tout partenariat utile à la réalisation des missions respectives et au développement régional.	CRE est membre. 14 membres 4 comités : FPT, Recherche-évaluation, Persévérance et diplomation. Comité pilotage Carrefour des professions

Régions	Nom	Année de fondation	Mandat	Composition
			• Assurer la représentation du monde de l'éducation et promouvoir ses intérêts en région. • Assurer la concertation du milieu de l'éducation et des organismes de développement régional au regard des grands enjeux de l'éducation • Contribuer avec la Conférence régionale des élus du Centre-du-Québec (CRECQ) à l'élaboration d'actions en matière d'éducation en tenant compte de ces priorités d'action de la Table régionale de l'éducation du Centre-du-Québec. • Agir comme l'instance privilégiée pour toute question en matière d'éducation dans la région et dûment reconnue par la Conférence régionale des élus (CRECQ)	

ANNEXE D

Typologie des TREI selon le degré d'intégration de leur mandat, à partir du continuum de Keast et Mandell (2012)

Degré d'intégration/mandat	Coopération	Coordination	Collaboration
01-Bas-Saint-Laurent **Soutenir** l'approche-action intraordres en FPT. **Développer** une meilleure connaissance de la FPT et universitaire ainsi que des prospectives d'évolution de l'emploi en région, dans une optique de favoriser les arrimages interordres et avec le marché de l'emploi prévisible.	X		
02- Saguenay S'inscrivant dans une **démarche collaborative** de développement de l'enseignement, de la formation et de la recherche dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, le Conseil s'appuie sur la volonté des institutions des trois ordres d'enseignement **de se doter d'un moyen efficace de concertation et de coordination** en vue de remplir leur mission respective et complémentaire en matière d'éducation des populations qu'elles desservent, de même que sur le plan de la recherche. Le Conseil peut formuler des avis ou des observations sur toute question relevant de ses compétences.		X	
03- Capitale Nationale **Intervenir** dans les dossiers régionaux ou nationaux comportant des enjeux importants en matière d'éducation ou de formation de la main-d'oeuvre pour les élèves ou la population en général. La Table se veut un interlocuteur privilégié et incontournable dans tous les grands dossiers touchant l'éducation, notamment auprès de la CRÉ ou auprès d'autres instances. **Promouvoir** les intérêts des établissements scolaires et des autres organismes qui interviennent dans le secteur de l'éducation chaque fois que jugé nécessaire. **Initier et mettre en oeuvre** des mesures pour solutionner les problématiques auxquelles est confrontée la région en matière d'éducation et de développement de la main-d'oeuvre. **Préparer** des avis et les soumettre aux organismes s'intéressant aux questions touchant l'éducation et la formation de la main-d'oeuvre. **Contribuer** au développement socioéconomique par la **mise en commun des ressources de ses membres.**			X

Degré d'intégration/mandat	Coopération	Coordination	Collaboration
04- Mauricie **Identifier** les grands enjeux en éducation au regard du développement régional; **Concerter** le milieu de l'éducation et les organismes de développement régional; **Développer** tout partenariat jugé utile à la réalisation des missions respectives et au développement régional; **Concerter** les ordres d'enseignement sur les problématiques scolaires**.**		X	
05- Estrie **Mobiliser** l'ensemble de la collectivité estrienne pour faire de la réussite éducative, un enjeu prioritaire du développement des jeunes Estriens et du développement social, économique et culturel de notre région. La vision La TECIÉ veut **positionner l'Estrie** parmi les meilleures régions du Québec en matière de persévérance scolaire, de qualification et diplomation de ses jeunes et ainsi leur permettre d'accéder aux études supérieures ou au marché du travail.		X	
06- Montréal Joueur de premier plan dans le développement social et économique de la région métropolitaine de Montréal **Renouveler l'organisation et le déploiement de l'offre de formation professionnelle et technique** afin d'en assurer un meilleur accès pour les étudiants de tous les horizons et de toutes les origines et d'en **améliorer l'arrimage** avec les besoins de main-d'œuvre qualifiée des entreprises des secteurs public et privé.	X		
07- Outaouais **Améliorer** la persévérance scolaire, de CREer un meilleur arrimage entre la formation et les besoins locaux du marché du travail de valoriser la formation professionnelle et la formation technique et aussi de valoriser la profession enseignante. Finalement, la TEO a aussi CREé l'Alliance pour la cause de l'enseignement supérieur en Outaouais Elle a un **rôle de vigie** en matière de développement régional de l'éducation. La Table Éducation Outaouais a déjà à son actif plusieurs réalisations très concrètes portant sur les enjeux régionaux : l'objectif à la base de chacune de ces réalisations a toujours été **de lever les obstacle**s existants au développement de la région par et pour une meilleure compréhension des grands enjeux. La TEO veut que l'éducation devienne **«une norme sociale»** en Outaouais.			X

Degré d'intégration/mandat	Coopération	Coordination	Collaboration
08- Abitibi-Témiscamingue **Réseauter** les intervenants scolaires et favoriser le développement de partenariats; **Valoriser et promouvoir l'éducation**, le rôle des éducatrices et des éducateurs, la scolarisation des personnes de tous les âges et conditions sociales, la formation générale et spécialisée, la recherche et le transfert des connaissances; **Agir à titre d'interlocuteur privilégié** et de porte-parole du milieu de l'éducation en Abitibi-Témiscamingue sur les tribunes régionales et nationales ainsi qu'auprès des instances de concertation et de consultation; **Mettre en œuvre des projets de concertation** en éducation pour le développement de l'Abitibi		X	
09-Côte-Nord **Favoriser** la concertation et le partenariat entre les principaux acteurs régionaux préoccupés par la formation et l'éducation; autour des enjeux majeurs auxquels la Côte-Nord est confronté, et ce à tous les ordres d'enseignement, tant francophone qu'anglophone.	X		
10- Nord-du-Québec Non disponible			
11- Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine **Susciter l'engagement** des leaders régionaux afin qu'ils interviennent publiquement en faveur de la valorisation et de la promotion de la formation et de la qualification **Susciter l'engagement** à long terme et la responsabilisation de toute la population à l'égard de la formation et de la qualification. **Rehausser** la culture de l'apprentissage et de l'emploi auprès de la population gaspésienne et madelinienne. **Rejoindre les clientèles** les plus démunies en les amenant à s'engager dans une démarche visant l'amélioration de leurs conditions de vie. **Obtenir l'engagement** de tous les milieux dans un processus de prévention du décrochage et de l'analphabétisme.. **Créer un effet d'entraînement** auprès des organisations et des entreprises les amenant, elles aussi, à faire connaître et à développer leurs projets de formation ou de qualification.	X		

Degré d'intégration/mandat	Coopération	Coordination	Collaboration
12- Chaudières-Appalaches **Intervenir** dans les dossiers régionaux ou nationaux qui comportent des enjeux importants en matière d'éducation ou de formation de la main-d'oeuvre. **Promouvoir** les intérêts des établissements scolaires et des autres organismes qui interviennent dans le secteur de l'éducation. **Élaborer** un plan d'action afin de mettre en oeuvre des mesures pour résoudre les problématiques régionales en matière d'éducation et de développement de la main-d'oeuvre. **Préparer** des avis et les soumettre aux organismes ayant un intérêt pour l'éducation et la formation de la main-d'oeuvre. Par la mission spécifique de ses membres, **contribuer a**u développement social, économique et culturel de la région, par la mise en commun et l'optimisation des ressources de ses membres.		X	
13 – Laval **Partager** annuellement les priorités de développement et d'action de chacun des partenaires. **Identifier** les projets ou actions communes à mener et les moyens pour les actualiser. **Élaborer,** au besoin, des positions régionales communes sur les questions touchant le secteur de l'éducation publique sur le territoire de Laval. **Harmoniser,** au besoin, les interventions de la Table auprès de la Conférence régionale des élus de Laval (CRE), en prévoyant des mécanismes d'analyse des dossiers CRÉ ayant un impact sur les mandats éducatifs. **Développer** tout partenariat jugé utile à la réalisation des missions respectives et au développement régional avec d'autres intervenants des milieux de l'éducation ou d'autres milieux.		X	
14- Lanaudière **Représenter le monde de l'éducation lanaudoi**s auprès des différents intervenants politiques, économiques et gouvernementaux. La Table constitue également une **instance de concertation régionale** qui mène une réflexion continue sur les grandes orientations en matière d'éducation. Elle permet aussi la **mise en commun des efforts des organisations** pour améliorer le sort des élèves et des étudiants de la région			X

Degré d'intégration/mandat	Coopération	Coordination	Collaboration
15 – Laurentides **Exprimer**, au besoin ou sur demande, des avis à la CRÉ Laurentides. **Participer** à toute consultation jugée pertinente. **Élaborer,** au besoin, des positions communes sur les questions touchant l'éducation et la formation sur le territoire des Laurentides. **Développer** les partenariats jugés utiles à la réalisation des missions respectives des établissements et au développement régional. **Partager** les planifications stratégiques des organismes membres de la Table. **Se doter** d'une planification. **Discuter** des impacts de modifications réglementaires. **Contribuer** à améliorer la persévérance, la réussite et la diplomation. **Rechercher** des solutions à des problématiques communes.			
16- Montérégie **D'assurer** une représentation politique du secteur de l'éducation et de la formation, dans le respect de l'autonomie de chaque institution et organisme scolaires et de favoriser le positionnement du secteur, en réponse aux besoins de la région; **D'établir** un diagnostic régional, d'identifier les grands enjeux ainsi que les priorités en matière d'éducation et de formation en Montérégie et par territoire de CRE et d'assurer une veille régionale sur l'évolution de la situation; **D'identifier**, de mettre en œuvre et de rendre compte de plans d'action concertés permettant de mieux répondre aux besoins de la région et d'optimiser l'utilisation des ressources; **D'assurer** la mise en œuvre du Plan de rapprochement en matière de formation professionnelle et technique; **D'assurer** la poursuite des projets interordres déjà engagés (Réussite Montérégie, Service régional de reconnaissance des acquis et des compétences et projets conduits par le Comité de concertation régionale en formation professionnelle et technique pour mieux répondre aux besoins du marché du travail); et **d'assurer** la gestion des fonds qui seront alloués.		X	

Degré d'intégration/mandat	Coopération	Coordination	Collaboration
17- Centre-du-Québec La Table régionale de l'éducation du Centre-du-Québec est **issue de la volonté régionale de concertation des partenaires du secteur de l'éducation**. Les représentants administratifs des commissions scolaires, des institutions d'enseignement privées, des cégeps, de l'université et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport sont conviés avec les organismes de développement régional et économique à se prononcer sur les priorités de développement en matière d'éducation dans un contexte d'harmonisation et d'intégration économique. **De signer des ententes** avec les Conférences régionales des élus et d'autres partenaires. **Identifier** les grands enjeux en éducation au regard du développement régional (économique, culturel et social). Identifier les grands enjeux en éducation au regard du développement régional (économique, culturel et social). **Initier et veiller à la mise en place des mesures** régionales appropriées pour résoudre ces enjeux. Identifier les grands enjeux en éducation au regard du développement régional (économique, culturel et social). **Concerter** le milieu de l'éducation et les organismes de développement régional. **Développer** tout partenariat utile à la réalisation des missions respectives et au développement régional. **Assurer** la représentation du monde de l'éducation et promouvoir ses intérêts en région; **Assurer la concertation du milieu de l'éducation** et des organismes de développement régional au regard des grands enjeux de l'éducation. **Contribuer** avec la Conférence régionale des élus du Centre-du-Québec (CRECQ) à l'élaboration d'actions en matière d'éducation en tenant compte de ces priorités d'action de la Table régionale de l'éducation du Centre-du-Québec. **Agir** comme l'instance privilégiée pour toute question en matière d'éducation dans la région et dûment reconnue par la Conférence régionale des élus (CRECQ)			X

ANNEXE E

Éducation Lanaudière

SCHÉMA DE FONCTIONNEMENT DE LA TABLE INTERORDRES D'ÉDUCATION LANAUDIÈRE 2015- 2016

MEMBRES INSTITUTIONNELS

Cégep régional de Lanaudière (CRL)
Commission scolaire des Affluents (CSA)
Commission scolaire des Samares (CSS)
Commission scolaire Sir Wilfrid Laurier (CSSWL) – secteur anglophone
Université de Montréal (UdeM)
Université du Québec à Montréal (UQAM)
Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

MEMBRES PARTENAIRES

- Emploi-Québec-Lanaudière (EQL)
- Lanaudière économique
- Ministère de l'Économique, de l'Innovation et des Exportations (MEIE)
- Centre intégré de santé et de services sociaux de Lanaudière (CISSS)

Comité de suivi du plan d'aménagement de la formation professionnelle et technique (COSPA)

M. Patrick Capolupo, président, directeur général adjoint, CSA

Mme Hélène Bailleu, directrice, Collège constituant de L'Assomption, CRL.
M. René Brisson, directeur général adjoint, CSSWL.
Mme Pascale Damato, directrice générale adjointe, CSS.
Mme Linda Deroy, coordonnatrice à la formation continue, CRL.
Mme Corinne Desfossés, économiste, EQL.
M. Richard Desjardins, directeur, Centre Multiservice, CSS.
Mme Isabelle Lemire, coordonnatrice, Formation professionnelle et éducation des adultes, CSA
[M. Fernand Lefebvre : secrétaire exécutif]

Comité exécutif

M. Marcel Côté, président, directeur général, CRL

M. René Brisson, directeur général adjoint, CSSWL
Mme Isabelle Gélinas, directrice générale, CSA
Mme Dominique Lapointe, directrice du Service de formation universitaire en région, UQÀM, représentante des universités
Mme Nancy Lapointe, directrice générale, CSS
M. Fernand Lefebvre : secrétaire exécutif

Secrétaire exécutif

M. Fernand Lefebvre

Comité des communications

Éric Ladouceur, président, Coordonnateur aux communications, CSA

Mme Marilyn Sansregret, conseillère, CRL
Mme Shelley Leckey, agente de développement en FP, CSSWL
Mme Rachel Lemelin, conseillère, UQTR
Mme Marie-Claude Tremblay, coordonnatrice, CSS
Mme Sophie Doucet, conseillère, U de M
M. Amar Belhal, coordonnateur en FC, UQAM

FL / Mise à jour du 31 Mars 2016

ANNEXE F

Guide d’entretien

Représentants du milieu de l’éducation et acteurs externes

et

Guide d’entretien

Présidences des tables

Présentation

Bonjour,

Je vous remercie de me recevoir et de me consacrer du temps pour mon projet de thèse de doctorat. Mon projet doctoral en Administration publique à l'ENAP porte sur la gouvernance régionale en éducation au Québec. J'aborde plus spécifiquement la collaboration au sein des tables régionales d'éducation interordres sous divers aspects tels que leur gestion, leurs conditions d'existence et leur gouvernance. Cette recherche a pour but de comprendre comment les principaux acteurs perçoivent et expliquent le modèle de collaboration mis en place au sein des tables et l'avantage ou non qui en résulte.

Le but de notre entretien est de recueillir le récit de votre expérience, votre perception personnelle d'homme/de femme ayant participé à cette instance régionale. Cet entretien devrait avoir une durée d'environ 75 minutes.

Je souhaite donc recueillir le maximum d'informations sur votre expérience, sur l'instance en tant que telle, le contexte régional et bien sûr, les retombées ou non sur votre organisation. Suite à cet entretien, il est possible que je poursuive avec des questions d'éclaircissements qui vous parviendraient par courriel.

Vous devez signer le formulaire de consentement avant d'entreprendre l'entrevue. Votre participation à l'étude est volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal. Toute nouvelle information survenant durant le déroulement de cette étude qui pourrait affecter votre participation vous sera transmise par le responsable de l'étude. En tout temps, vous pouvez refuser de répondre à une question.

Avez-vous des questions avant que ne débute l'entretien?

Questions d'entrevue

Date et heure de l'entretien :
NOM :
Titre :
Organisation :
Période de participation à la table :

Généralités sur le secteur (ou l'organisation)

Questions et sous-questions Acteurs éducatifs et externes	**Questions et sous-questions Présidences**
1. Afin de mieux vous connaitre, pouvez-vous me dire quelle est votre fonction au sein de votre organisation (cégep ou CS)? Et Depuis combien de temps y travaillez-vous?	1. Pendant quelle période avez-vous assumé la présidence de à la table? Si avant et après mandat ministériel, qu'est-ce qui a changé?
2. De manière générale, est-ce que votre organisation est appelée à participer à des instances inter-organisationnelles? (càd, des lieux où plusieurs organisations gouvernementales ou non ont à participer conjointement à un projet) • Vous-mêmes y êtes-vous présents? • Si oui, comment ces instances inter-organisationnelles contribuent-elles ou non à la réalisation du mandat de votre organisation?	2. En quoi consistait votre rôle exactement?
3. Au moment de votre arrivée comme membre de la Table, que saviez-vous sur son rôle? Son fonctionnement?	3. Est-ce que vous aviez déjà eu une expérience de participation à une instance collaborative ou inter-organisationnelle quelle qu'elle soit? J'entends par là un lieu de rencontre de plusieurs organisations publiques ou non qui ont une responsabilité commune dans un projet. • Si oui, en quoi l'expérience de la table était-elle différente? Exemples.
4. Si vous aviez à me décrire ce qu'est la table, vous me diriez quoi?	4. Pourquoi avoir accepté d'assumer la présidence de la table?

Management (Quels sont les mécanismes en place les plus propices au dépassement des intérêts sectoriels des acteurs pour le pilotage d'une partie de la réforme en éducation?)

Questions et sous-questions Acteurs éducatifs et externes	Questions et sous-questions Présidences
5. Une des responsabilités de la table est de travailler à la mise en œuvre des 3 chantiers du Plan de rapprochement, comment les membres ont-ils agi pour remplir cette responsabilité pour chacun des trois chantiers? • Rapprochement entre la FP et la FT? • Rapprochement entre les programmes et l'organisation des services? • Rapprochement avec le milieu de travail? 6. Êtes-vous satisfait des mécanismes et dispositifs en place pour assurer le bon fonctionnement de la table? Pourquoi?	5. Quels principaux changements sont survenus sous votre présidence? • Participants? Fonctionnement? Mandat? etc. 6. Une des responsabilités de la table est de susciter un rapprochement entre les établissements de la FP et la FT, comment vous êtes-vous assuré de remplir cette responsabilité? • Rapprochement entre les programmes et l'organisation des services? • Rapprochement avec le milieu de travail? • Relations avec le gouvernement? 7. Selon vous, quels moyens ou dispositifs ont favorisé le dépassement des intérêts sectoriels des participants? Donnez-moi des exemples.

Conditions (Quelles conditions (contexte régional, leadership, etc.) ont favorisé la mise en place de ces mécanismes?

Questions et sous-questions	Questions et sous-questions Présidences
7. Parlez-moi du climat régional au moment de votre arrivée comme membre de la table? • Y avait-il un enjeu spécifique qui retenait l'attention des acteurs locaux et régionaux? • Y avait-il un enjeu spécifique quant à votre organisation? 8. Quel rôle jouait les élus au sein de la table ou des comités? Type de relations?	8. Idem 9. Est-ce que la présidence de la table a modifié votre façon de voir les enjeux éducatifs dans votre région?

9. Comment ce travail au sein de la table est-il pris en compte par votre organisation? Exemples. • Avez-vous mis en place des mécanismes spécifiques pour informer votre organisation des actions menées par la Table? • Si oui, lesquels et auprès de qui? (CA? conseil des Commissaires? Ou autres? la direction des études? direction Centre FP? autre? • Si non, pourquoi? 10. Parmi vos forces, laquelle ou lesquelles vous sont (ou ont été) les plus utiles pour participer à cette instance? Pourquoi? Exemples.	Si oui, de quelle manière? Exemples. Si non, pourquoi? 10. Parmi vos forces, laquelle ou lesquelles vous ont été les plus utiles pour présider cette instance? Pourquoi? Exemples.

Gouvernance (Est-ce que la collaboration au sein des tables a démontré un avantage collaboratif optimisant l'action en réseau?

Questions et sous-questions Acteurs éducatifs et externes	**Questions et sous-questions présidences**
11. Selon vous, qu'est-ce que le travail au sein de la table a permis de faire qu'il n'aurait pas été possible d'accomplir autrement? • Pour la FPT? • Pour votre région? • Pour votre organisation? 12. Pour qu'une expérience comme celle-ci réussisse, à quoi doit-on faire attention? Exemples. 13. À partir de votre définition de ce qu'est la collaboration, expliquez-moi pourquoi la table a réussi ou non son mandat de collaboration?	11. Idem. 12. Idem. 13. Comment qualifieriez-vous le type de relations entre les membres? expliquez-moi pourquoi la table a réussi ou non son mandat de collaboration?

14. Quelle est la décision quant à la poursuite des activités de la table?	14. Idem.

Est-ce qu'il y a une question que j'aurais dû vous poser pour mieux comprendre la réalité de votre table?

ANNEXE G

Nombre de personnes contactées et acceptation de participation par TREI

Réponse	TEIOM	Éducation Lanaudière	Table Éducation Outaouais
Absence de réponse	1	0	0
Refus	2	1	0
Refus et réfère à une autre personne	3	0	0
Autre (à l'étranger)	1	0	0

ANNEXE H

Structure décisionnelle de la table d'éducation interordres de la montérégie (2014)

ANNEXE I

Organigramme TEO 2015-2016