



REVUE D'ANALYSE COMPARÉE EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

[www.telescope.enap.ca](http://www.telescope.enap.ca)

Vol. 20, n° 2, 2014

ORGANISATION  
DES SYSTÈMES  
ÉDUCATIFS

**« La fabrication de la gestion axée sur  
les résultats en éducation au Québec :  
une analyse des débats parlementaires »**

Par *Christian Maroy* et *Cécile Mathou*

**Pour citer cet article :**

Maroy, C. et C. Mathou (2014). « La fabrication de la gestion axée sur les résultats en éducation au Québec : une analyse des débats parlementaires », *Télescope*, vol. 20, n° 2, p. 56-70,

[www.telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol\\_20\\_no\\_2/Telv20\\_no2\\_Maroy\\_Mathou.pdf](http://www.telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_20_no_2/Telv20_no2_Maroy_Mathou.pdf)

DÉPÔT LÉGAL

BIBLIOTHÈQUE ET ARCHIVES NATIONALES DU QUÉBEC, 2014

BIBLIOTHÈQUE ET ARCHIVES CANADA, 2014

ISSN 1929-3348 (en ligne)

Le choix des thèmes et des textes de *Télescope* fait l'objet d'une réflexion collégiale de la part des membres de L'Observatoire. Avant publication, tout article est soumis à un comité composé d'universitaires qui évalue son acceptabilité. En cas de controverse sur un article ou sur une partie d'un article, l'auteur est avisé. La révision linguistique est obligatoire. Elle est assurée par les services spécialisés de l'ENAP. La reproduction totale ou partielle de *Télescope* est autorisée avec mention obligatoire de la source. Les professeurs d'établissements d'enseignement ne sont pas tenus de demander une autorisation pour distribuer des photocopies.

Les numéros réguliers de la revue *Télescope* sont indexés dans EBSCO et Repère.

*Télescope* bénéficie du soutien financier de l'ENAP et du gouvernement du Québec.

INFORMATION ET ABONNEMENTS

[eve.cloutier@enap.ca](mailto:eve.cloutier@enap.ca) | 418 641-3000, poste 6574 | [www.telescope.enap.ca](http://www.telescope.enap.ca)

# LA FABRICATION DE LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS EN ÉDUCATION AU QUÉBEC : UNE ANALYSE DES DÉBATS PARLEMENTAIRES

Par **Christian Maroy**, Professeur titulaire, Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives et CRIFPE, Université de Montréal [christian.maroy@umontreal.ca](mailto:christian.maroy@umontreal.ca)  
Et **Cécile Mathou**, Doctorante, Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives, Université de Montréal [cecile.mathou@umontreal.ca](mailto:cecile.mathou@umontreal.ca)

**RÉSUMÉ** Le présent article propose une discussion sur l'élaboration de la politique de gestion axée sur les résultats (GAR) en éducation, politique qui participe à la mise en œuvre de la doctrine protéiforme de la nouvelle gestion publique au Québec. L'analyse est fondée sur l'analyse des débats qui ont eu lieu autour des projets de loi relatifs à la GAR (projets de loi 124 et 88) en commission de l'éducation de l'Assemblée nationale. Nous adoptons une perspective stratégique pour dégager les positions de différents groupes d'acteurs (gouvernants, commissions scolaires, directions d'établissements, syndicats d'enseignants), mais aussi les points d'oppositions et de controverses, au regard de différents enjeux. Ceux-ci sont interprétés selon les dimensions clés de la notion d'*accountability* développées par Mark Bovens (2007) : qui doit rendre des comptes et à qui? Sur quoi? Sur la base de quels principes justificateurs? Parallèlement aux enjeux relatifs à la répartition des pouvoirs, au contrôle et à l'autonomie entre différents paliers du système scolaire, la question de l'« objet » de la reddition de comptes a été au cœur des débats. Enfin, l'obligation de rendre compte a été justifiée par plusieurs logiques normatives : l'efficacité managériale, la conformité des procédures bureaucratique, la transparence démocratique. Les orientations effectives de la GAR résultent en partie d'une prise en compte des différentes demandes que les acteurs ont exprimées. Cette politique contribue à sédimer les formes de relations de reddition de comptes au sein du système éducatif. Diverses logiques de reddition de comptes en tension se superposent : managériale, communautaire et bureaucratique.

**ABSTRACT** This article presents a discussion on the elaboration of the 'Results-based management' policy (*Gestion axées sur les résultats*, GAR) in education. This policy is part of the implementation of the multi-faceted New Public Management doctrine in Quebec. Our discussion draws upon the analysis of the debates surrounding the adoption of the bills enacting the GAR (bill 124 and bill 88) in the Education Committee of the National Assembly. We carry out this analysis from a strategic perspective, in identifying the positions of different groups of actors (governing bodies, School districts, school principals, teacher trade unions), as well as the oppositions and controversies surrounding different issues at stake in the debate. These issues are interpreted using the key dimensions of accountability distinguished by Mark Bovens (2007): *Who* should render account, and *to whom* is the account to be rendered? *About what* is the account to be rendered? *Why* is accountability important and on the basis of which principles is it justified? In addition to issues related to power distribution, control and autonomy between the different levels of the education system, the question concerning the 'object' of accountability (*about what*) was key in the debate. Finally, the obligation to render accounts has been justified by several normative logics: managerial effectiveness, conformity with bureaucratic procedures, and democratic transparency. We argue that the direction taken by the GAR policy results from the fact that different demands expressed by various actors have been taken into account. The policy is thereby contributing to the layering of different forms of accountability relationships within the education system. Various accountability logics that stand in tension are layered onto existing ones: managerial, community-based, and bureaucratic accountability.

Inspirée de la « nouvelle gestion publique<sup>1</sup> » (Hood, 1991), la gestion axée sur les résultats (GAR) en éducation est une politique qui vise à mettre en place de nouveaux outils de planification (plans stratégiques) ou de régulation (outils de contractualisation, de reddition de comptes, indicateurs de suivi) supposés mieux aligner les objectifs et fonctionnements des établissements scolaires avec des objectifs fixés contractuellement à des niveaux d'action supérieurs, celui des commissions scolaires (CS) et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Cet alignement s'oriente donc vers des résultats à obtenir aux différents niveaux d'action du système, par rapport auxquels les acteurs intermédiaires ou locaux doivent se responsabiliser et rendre des comptes. On trouve là deux dimensions, morale et formelle, et deux traductions françaises de la relation d'*accountability*<sup>2</sup> que la GAR vise à introduire dans le système éducatif, à l'instar des politiques du même nom qui ont vu le jour aux États-Unis (Leithwood, Edge, et Jantzi, 1999; McDermott, 2003) ou dans le reste du Canada (Jaafar et Anderson, 2007).

Cet article propose une étude de l'élaboration de la GAR en éducation, fondée sur l'analyse des débats qui ont eu lieu autour des projets de loi relatifs à la GAR (projets de loi 124 et 88) en commission de l'éducation de l'Assemblée nationale. Nous analysons les positions et les coalitions de différents groupes d'acteurs (acteurs politiques, commissions scolaires, directions d'établissements, syndicats d'enseignants) au regard de différents enjeux. Sur un plan théorique, ces enjeux et ces débats sont abordés en s'appuyant sur une grille d'analyse des relations d'*accountability* inspirée des travaux de Mark Bovens (2007) : qui doit rendre compte? À qui? Sur quoi (intrants, processus, résultats, effets)? Sur la base de quels principes justificateurs? Avec quelles conséquences?

Ainsi, à côté d'enjeux relatifs à la répartition des pouvoirs, au contrôle et à l'autonomie entre différents paliers du système scolaire, la question de l'objet de la reddition de comptes (faut-il prendre en compte des résultats et objectifs mesurables?) a été au cœur des débats parlementaires québécois analysés. Enfin l'obligation de rendre compte a été justifiée par trois logiques normatives : l'efficacité managériale, la conformité des procédures bureaucratique, et la transparence démocratique.

Notre analyse s'appuie sur les mémoires déposés par les acteurs professionnels et civiques relatifs aux projets de loi 124 et 88 ainsi que sur les débats des acteurs politiques en commissions parlementaires et à l'Assemblée nationale portant sur ces projets de loi<sup>3</sup>. Afin de mettre en exergue si les demandes spécifiques des acteurs ont été prises en compte dans le processus de production des textes finaux, nous avons également procédé à une analyse

<sup>1</sup> Celle-ci est un construit cognitif sur le rôle de l'État et de son administration largement inspiré de théories de gestion présentes dans le secteur privé : distinction entre le pilotage (politique) et la gestion, autonomie relative d'organisations prestataires de services, « orientation client », définition d'objectifs mesurables, outils d'évaluation et de reddition de comptes sur les résultats, importation d'outils de management privé au sein du secteur public.

<sup>2</sup> La notion d'*accountability* est assez polysémique; dans un sens restreint « *accountability can be defined as a condition in which individual role holders are liable to review and the application of sanctions if their actions fail to satisfy those with whom they are in an accountability relationship* » (Kogan, 1988, p. 25).

<sup>3</sup> Les acteurs « professionnels » sont les représentants de divers intervenants professionnels (au sens courant du terme, et non au sens de la sociologie des professions) agissant au sein du système éducatif (à l'échelon des CS ou des établissements) ; les acteurs « civiques » sont des représentants des usagers, parents. Sont retenus les avis et mémoires produits par les principaux représentants de ces groupes dans le cadre des auditions sur les projets de loi 124 et 88. Corpus : échantillon de 15 mémoires; échantillon de débats parlementaires en fonction des locuteurs, soit pour chacun des projets de loi : a) ministre de l'Éducation; b) leaders parlementaires des partis d'oppositions en matière d'éducation; c) si un parti d'opposition n'avait pas attribué ce poste, député s'exprimant prioritairement sur cette question.

systématique du contenu des projets de loi 124 et 88 tels que présentés à l'Assemblée nationale, ainsi que des projets finalement sanctionnés (pour plus de détails méthodologiques, voir Maroy et autres, 2013<sup>4</sup>).

Nous présenterons tout d'abord le contexte dans lequel cette politique de GAR a vu le jour au Québec et les principales orientations des deux lois analysées. Nous développerons ensuite les positions contrastées des acteurs. Nous montrerons aussi, pour chaque enjeu, comment ces positions ont pu influencer ou non sur le contenu effectif des lois sanctionnées. Enfin, nous concluons en montrant que la politique de la GAR contribue à faire évoluer les formes de relation de reddition de comptes dans une logique de sédimentation<sup>5</sup> (Streeck et Thelen, 2005), qui superpose diverses formes d'*accountability* en tensions : logiques d'*accountability* managériale, communautaire et bureaucratique.

## ■ LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL ET POLITIQUE

La logique de planification stratégique avec fixation d'objectifs à atteindre, couplée à des demandes de reddition de comptes sur les résultats, est au cœur de la politique de modernisation de l'administration publique québécoise depuis 2000. Le projet de loi 82 sur l'administration publique (LAP), en se fondant sur certains principes de la nouvelle gestion publique instaure cette année-là une politique de GAR pour l'ensemble de l'administration publique, définie comme une approche de gestion fondée sur des résultats mesurables répondant aux objectifs et aux cibles définis préalablement en fonction des services à fournir (Secrétariat du Conseil du trésor, 2002).

Dans le prolongement du vote de la loi 82, deux projets de loi (124 et 88) vont institutionnaliser la GAR dans l'ensemble du réseau public d'enseignement primaire et secondaire.

Adopté en 2002, le projet de loi (PL) 124 est censé harmoniser la Loi sur l'instruction publique (LIP) avec les principes de gestion de la LAP (MEQ, 2003). C'est alors le Parti québécois (PQ) au pouvoir qui présente ce projet de loi à l'Assemblée nationale. La loi oblige les CS à adopter un « plan stratégique » qui doit notamment comporter des orientations stratégiques et des objectifs (en tenant compte de ceux du plan stratégique ministériel) ainsi que les interventions retenues pour les atteindre. De même, l'État exige que chaque établissement d'enseignement produise un « plan de réussite<sup>6</sup> » en vue d'assurer la mise en œuvre de son projet éducatif (Brassard, 2008).

Le PL 124 introduit également des mesures relatives à l'information et à la reddition de comptes auprès de la population du territoire de la CS et de la communauté desservie par

<sup>4</sup> Ce papier est dérivé de la recherche comparative *NewAGE* sur « Les politiques de gouvernance par les résultats : une comparaison France-Québec » – Chaire de recherche du Canada en Politiques éducatives (CRCPE) (coord. C. Maroy) et Observatoire sociologique du Changement (OSC Science Po, Paris) (coord. A. van Zanten). La réalisation de cet article a été rendue possible grâce à des subventions du Fonds de recherche du Québec Société et Culture (programme interAgences FRQSC-ANR) ainsi que du Conseil de recherche des sciences humaines du Canada (CRSH) (Chaires de recherche du Canada).

<sup>5</sup> Selon Wolfgang Streeck et Kathleen Thelen (2005), le processus de sédimentation ou d'empilement (*layering*) est un processus qui dérive pour partie du phénomène de dépendance au sentier. Dès lors qu'il est difficile de changer certains dispositifs institutionnels, les politiques peuvent mettre en place de nouveaux dispositifs qui sont simplement développés « à côté » ou en sus des anciens dispositifs, ce qui peut engendrer tensions et contradictions.

<sup>6</sup> Les plans de réussite avaient déjà été introduits dans la foulée de l'adoption de la LAP mais sur un mode « incitatif » et non obligatoire.

l'établissement. Par exemple, le conseil d'établissement doit rendre compte annuellement de l'évaluation de la réalisation du plan de réussite, et la CS doit rendre compte de la réalisation de son plan stratégique auprès de sa collectivité.

Six ans plus tard, le PL 88 vient de nouveau modifier la LIP. Le Parti libéral du Québec (PLQ), qui était en 2002 le parti de l'opposition, est alors au pouvoir, et à l'initiative de ce projet de loi. Il est alors en situation minoritaire et doit composer avec la montée du parti d'opposition officiel (ADQ), porteur d'un discours « néolibéral » qui remet en cause l'efficacité de l'école publique et demande l'abolition des CS, tandis que le PQ est « affaibli<sup>7</sup> ». Cette période est également marquée par un contexte pré-électoral et les projets de loi à sanctionner sont donc porteurs d'enjeux politiques forts.

Parmi les dispositions du PL 88, celles liées à la GAR concernent l'introduction de nouveaux instruments de contractualisation : les CS doivent s'entendre avec le Ministère, dans le cadre d'une « convention de partenariat », sur les modalités de la contribution de la CS à l'atteinte d'objectifs mesurables déterminés par le ministre pour chaque CS. Parallèlement, les établissements sont tenus de négocier annuellement avec leur CS des « conventions de gestion et de réussite éducative » (CGRÉ). Des objectifs mesurables sont définis pour chaque établissement qui devra ensuite rendre compte de l'atteinte de ces objectifs à la CS. Ainsi, la logique d'alignement des paliers conduit CS et établissements à préciser dans quelle mesure leurs propres plans contribuent à la réalisation des objectifs du Ministère. La Loi prévoit aussi une reddition de comptes sur des résultats obtenus par rapport à des objectifs mesurables préalablement fixés (et non plus sur la réalisation ou la mise en œuvre d'un plan ou d'un projet).

Enfin, il faut noter que la GAR est thématifiée comme réponse à des enjeux de nature différente qui ne se posent pas de la même façon en 2002 et en 2008. Un premier grand enjeu est celui de la réussite de tous. Au Québec le décrochage devient un problème social et politique crucial à partir du début des années 1990 (Proulx, 2007). La promotion de la « réussite » et du passage de « l'égalité d'accès à l'égalité de succès » devient alors un « référent normatif majeur » pour l'action du Ministère (Doray et autres, 2011, p. 207). C'est par rapport à cette finalité de « réussite de tous » que les gouvernants justifient la mise en place de la GAR en éducation, et notamment ses outils de gestion censés améliorer la qualité du système. En 2008 le problème du décrochage est de nouveau mis en avant comme fléau de la société québécoise, fléau dont les acteurs politiques soulignent la persistance et la gravité. Les nouvelles modifications apportées à la LIP auraient alors pour but de resserrer l'alignement entre paliers et ainsi de créer une chaîne depuis les orientations et les buts du MELS jusqu'aux actions et mesures prises dans les établissements.

Par ailleurs dès le début de la décennie 1990 s'amorce également un débat sur la répartition des pouvoirs et la décentralisation. Au moment des États généraux sur l'éducation (ÉGÉ), la décentralisation et la reddition de comptes locale à la communauté sont pensées comme des conditions favorisant la réussite (Brassard, 2007). Or, une décennie plus tard, dans la période précédant l'adoption du PL 88, les débats se concentrent sur les dérives de

<sup>7</sup> André Brassard (2008) souligne la conjoncture particulière de 2008 qui autorisait le gouvernement, quoique minoritaire, à opter pour des solutions acceptées avec seulement quelques modifications proposées par le deuxième parti d'opposition (PQ) alors qu'en d'autres temps, il aurait été difficile de les faire adopter. Le PQ n'aurait pas été disposé à s'opposer au gouvernement entre autres parce que le rejet du PL aurait pu conduire à la dissolution de l'Assemblée. L'ADQ était devenue l'opposition officielle depuis les élections de 2007, avec 41 députés adéquistes. À la fin de l'année 2008 (moment du processus d'adoption du PL88), des élections sont probables dans un futur proche.

la décentralisation : l'État ne serait plus en mesure de s'assurer de la façon dont les CS et les établissements appliquent les orientations gouvernementales (Brassard, 2009). Ainsi face au manque de transparence et d'imputabilité des CS, et face au désintérêt de la population à l'égard des élections scolaires, la nécessité de « redynamiser » la démocratie scolaire devient en 2008 un second enjeu clé qui s'ajoute à celui de la réussite. Le gouvernement présentera d'ailleurs en 2008 le programme d'action de la GAR comme contribuant à « redorer le blason » de la démocratie scolaire, en réaffirmant et en redéfinissant le rôle de gouvernance des CS, en améliorant la transparence, l'imputabilité, la légitimité des structures de gouvernance scolaire<sup>8</sup>.

## ■ ENJEUX AU CŒUR DES DÉBATS ENTRE LES DIFFÉRENTS ACTEURS : CONTROVERSES ET OPPOSITIONS

Nous abordons dans cette section l'analyse stratégique des positions adoptées par les différents groupes d'acteurs politiques, professionnels et civiques autour des projets de loi 124 et 88. Par analyse stratégique nous entendons une analyse centrée sur les intérêts des acteurs (politiques ou scolaires) en présence, sur les interactions et les rapports de force entre ces acteurs<sup>9</sup>.

Notre analyse fait ressortir trois enjeux clés autour desquels les différents groupes d'acteurs se sont opposés ou étaient en accord lors de l'adoption des projets de loi étudiés. Premièrement, des enjeux relatifs à la répartition des pouvoirs, au contrôle et à l'autonomie entre différents « paliers » du système scolaire; deuxièmement, la question de l'« objet » de la reddition de comptes. Enfin, troisièmement, l'obligation de rendre des comptes a été justifiée par plusieurs logiques normatives : l'efficacité managériale, la conformité des procédures bureaucratique, la transparence démocratique.

### Préserver son autonomie, garder le contrôle : l'enjeu de tous

Ce premier enjeu est celui sur lequel les positions d'acteurs sont le plus nettement polarisées, les oppositions étant fondées sur les types de contrôle exercés par et sur les différents paliers du système : chaque acteur souhaite préserver sa marge de manœuvre et dans le même temps est favorable à des contrôles accrus soit d'acteurs qui lui sont subordonnés, soit de leurs autorités de tutelle. Les CS vont, par exemple, prôner un contrôle plus souple venant de l'État (sur les CS), mais plus serré sur les établissements. Les syndicats d'enseignants, qui sont favorables à une tutelle accrue de l'État sur les CS, cherchent à préserver l'autonomie professionnelle des enseignants.

---

<sup>8</sup> Pour une analyse plus détaillée du « récit » des gouvernants à propos des projets de loi, voir Christian Maroy et autres (2013).

<sup>9</sup> Ainsi notre approche de l'analyse de la « fabrication » de la GAR tient compte des intérêts des acteurs, intérêts qui prennent sens et forme quand on les rapporte aux positions occupées par les acteurs dans le champ politique et/ou dans le champ scolaire. Cette analyse est qualifiée de « stratégique » en référence non seulement à l'approche de Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977), dans le champ de la sociologie des organisations, mais plus largement à toute l'analyse sociologique et « politologique », qui s'inscrit dans le « paradigme de l'intérêt » (Caillé, 1981); soit une analyse qui tend à postuler que tous les acteurs sociaux sont mus par des intérêts et des enjeux qui leur sont propres, intérêts qu'il faut rapporter simultanément aux règles du jeu des champs ou des organisations dans lesquelles ils s'inscrivent, aux positions qu'ils y occupent, mais aussi à des matrices cognitives et normatives au travers desquelles ils lisent leur situation et leurs « intérêts » en son sein.

Ainsi, une première coalition regroupant les acteurs intervenant à l'échelon des CS<sup>10</sup> se définit par des positions très homogènes. Ils revendiquent le statut de « gouvernement local » devant disposer d'une autonomie de décision en ce qui a trait à leurs compétences dans les limites de leur territoire. Cette coalition approuve donc les dimensions des projets de loi réaffirmant le rôle des CS par rapport aux établissements et l'autonomie des CS vis-à-vis du MELS. En revanche, ces acteurs sont fermement opposés aux dispositions qui donnent aux établissements un statut d'entités autonomes avec qui les CS négocieraient d'égal à égal. Le rapport CS/établissement doit plutôt être un rapport de coordination hiérarchique qui se fait de la CS vers l'établissement, ce dernier devant rendre des comptes directement à la CS.

Alors que la coalition CS accueille favorablement les opportunités que représentent ces projets de loi pour redéfinir le rapport CS/établissement à leur avantage<sup>11</sup>, elle manifeste à l'inverse son appréhension à l'égard d'un contrôle accru des activités des CS par l'État. En ce qui a trait aux dispositions du PL 124 sur la reddition de comptes, les CS vont aussi revendiquer l'affirmation d'une distinction claire entre l'imputabilité politique des commissaires envers la population locale, et l'imputabilité envers le ministre sur l'atteinte d'objectifs nationaux. Leur inquiétude est plus vive avec le PL 88 qui permet au MELS de déterminer pour chaque CS des objectifs mesurables à atteindre, et subordonne leur plan stratégique à des objectifs déterminés par le MELS.

À l'opposé de la coalition des CS, les acteurs syndicaux prônent un renforcement du palier gouvernemental dans le pilotage du système éducatif<sup>12</sup>. L'alignement gouvernement/CS est perçu favorablement, marquant une recentralisation jugée nécessaire pour resserrer l'encadrement des CS. Sur ce point, acteurs syndicaux et acteurs étatiques se rejoignent. Mais alors que la planification stratégique et la contractualisation semblent pertinentes aux échelons supérieurs, il n'en va pas de même pour les encadrements sur le plan de l'établissement. Les syndicats demandent d'éviter l'accroissement des mécanismes de contrôle qui nuiraient directement aux enseignants dans leur travail. Ainsi, lors de l'adoption du PL 124, ils s'opposent à l'idée d'évaluation du travail des enseignants au moyen d'outils de reddition de comptes. Ils craignent également une ingérence des CS dans les établissements allant à l'encontre de l'autonomie locale souhaitée par la création des conseils d'établissement. C'est selon la même logique qu'ils s'opposeront en 2008 à l'articulation de la CGRÉ avec la convention de partenariat signée entre la CS et le MELS, puisqu'ils y voient le risque de subordination du projet éducatif et du plan de réussite propres à chaque école à cet instrument contractuel.

La position syndicale recoupe, à certains égards, les positions de la Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ) et de la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE). Tous s'opposent à l'ingérence des CS dans les établissements et surtout au cycle pyramidal instauré en 2008 par les instruments de contractualisation – notamment le fait que la CGRÉ contribue à la réalisation des cibles de la

<sup>10</sup> L'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ), l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires du Québec (ADIGECS) et la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ).

<sup>11</sup> Ce que certains auteurs (Brassard, 2007) mettent en relation avec la perte de pouvoir effectif des CS suite à l'adoption du PL180 (1997).

<sup>12</sup> Deux fédérations syndicales représentent les enseignants francophones des secteurs publics d'enseignement primaire et secondaire: la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) et la Fédération autonome de l'enseignement (FAE). La Confédération des syndicats nationaux (CSN) couvre tous les niveaux d'enseignement partagés entre le secteur public et le secteur privé de l'éducation.

Convention établie entre la CS et le MELS. Cependant, des divergences importantes existent. Les syndicats soulignent le risque de donner trop de pouvoirs aux directions d'établissement. Or, les directions, représentées par la FQDE, s'inquiètent avant tout des conséquences de la répartition des pouvoirs entre CS et établissements. À leurs yeux, une CS doit simplement déterminer les grands objectifs de son territoire et agir en soutien aux établissements. C'est la revendication d'une plus grande autonomie locale et d'un leadership renforcé des directions qui va structurer la position de la FQDE en 2002 et en 2008.

À propos de ce premier enjeu, on peut enfin se demander quelles demandes politiques ont été prises en compte par le gouvernement en place puisque, bien évidemment, une des visées pragmatiques des acteurs, lors de leurs interventions dans les débats, est d'influencer le projet législatif gouvernemental, notamment en fonction de leurs intérêts institutionnels, professionnels ou sociaux. À la suite du débat sur le PL 124, les amendements en matière d'autonomie des acteurs concédés par le gouvernement du PQ ont été non négligeables. Le couplage instauré entre les paliers par la planification stratégique reste au final assez « lâche ». Le plan de réussite des écoles demeure en effet respectueux du rôle du conseil d'établissement à qui il revient en première instance de dégager les éléments qu'il juge prioritaires.<sup>13</sup> La primauté du projet éducatif est réaffirmée par rapport au projet de loi initial, le plan de réussite étant dans le projet de loi final l'outil qui définit les moyens pour mettre en œuvre le projet éducatif<sup>14</sup>. On peut émettre ici l'hypothèse que le PQ au pouvoir aurait été sensible aux critiques des syndicats et des directions d'établissement. Selon le PQ, il y aurait eu volonté de leur part de respecter « l'esprit de la loi 180 », c'est-à-dire la logique décentralisatrice mise en place en 1997, dans la foulée des ÉGÉ. Les acteurs œuvrant au niveau des établissements (FQDE et syndicats) et les parents ont ainsi obtenu gain de cause quant à leurs principales demandes d'amendement. Le législateur a également répondu aux demandes des CS à propos de la distinction entre la reddition de comptes de la CS au MELS eu égard aux objectifs nationaux, d'une part, et la reddition de comptes à sa population sur la réalisation de son plan stratégique, d'autre part, respectant ainsi leur statut de gouvernement local tel qu'elles le revendiquent. En résumé, en 2002, les acteurs représentant les intervenants du système des paliers intermédiaires et locaux ont chacun réussi à ménager leurs intérêts, notamment leur autonomie et leur marge de manœuvre au sein du système.

Cependant avec le PL 88, chaque palier perd en autonomie par rapport à l'échelon supérieur. Les dispositions du PL 88 imposant à chaque palier de contribuer à la réalisation des objectifs mesurables établis à l'échelon supérieur, par une approche contractuelle, ne sont pas remises en cause dans le projet de loi sanctionné. Le MELS voit donc ses pouvoirs accrus, avec la possibilité d'imposer des orientations, des cibles particulières à chaque CS. Si les CS sont perdantes par rapport au palier supérieur, l'échelon établissement perd encore plus d'autonomie par rapport aux CS. Les nouvelles dispositions de la LIP marquent une accentuation de l'influence du plan stratégique de la CS sur le projet et le plan de l'établissement. Les demandes de la FQDE sur ce point n'ont absolument pas été entendues (par exemple, la prise en compte du projet éducatif dans la convention signée avec la CS).

---

<sup>13</sup> On a supprimé, dans la version finale du PL 124, l'articulation directe entre plan de réussite et plan stratégique. Il est défini comme incluant les moyens à prendre en fonction des orientations et des objectifs du projet éducatif.

<sup>14</sup> Rappelons que c'est le conseil d'établissement qui adopte le projet éducatif de l'école, voit à sa réalisation et procède à son évaluation périodique.

## Rendre compte sur des résultats mesurables?

La question de l'objet de la reddition de comptes (c'est-à-dire ce sur quoi porte la reddition de comptes) semble caractérisée par des positions d'acteurs plus changeantes, comparativement à l'enjeu précédent. Dans les mémoires déposés en 2002, une majorité d'acteurs s'oppose à une reddition de comptes sur des objectifs quantifiables ou, du moins, rappelle l'importance de considérer les missions de l'école (instruire, socialiser, qualifier) qui ne peuvent pas toutes être aussi aisément quantifiées. En 2008, cet enjeu passe au second plan au profit de la question de la marge de manœuvre des acteurs. Seuls les acteurs syndicaux ne changent pas de position et continuent de faire de la critique d'une reddition de comptes sur des objectifs mesurables un élément central de leur discours.

Du côté des CS, dès le débat sur le PL 124, la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) et l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires du Québec (ADIGECS) problématisent peu le principe d'une reddition de comptes sur des résultats quantifiés perçue comme en phase avec la LAP. En 2008, ils réitèrent leur accord avec le fait que la contractualisation permet aux CS de respecter les objectifs et cibles établis par le Ministère. S'ils souhaitent que la convention de partenariat ne porte pas sur la mise en œuvre des éléments locaux du plan stratégique, cela ne remet pas en cause leur accord avec le principe d'une reddition de comptes sur des objectifs mesurables. Seule l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ) émettait en 2002 des réserves importantes sur l'idée de rendre des comptes sur des objectifs chiffrés, car cela réduirait les missions de l'école à la seule visée de l'instruction. Cependant, en 2008, cette critique disparaît.

De leur côté, les syndicats d'enseignants s'opposent fermement dès 2002 à une reddition de comptes sur les résultats et leur opposition perdure en 2008. En 2002 la CSQ et la CSN<sup>15</sup> remettent en cause l'adéquation entre fixation d'objectifs chiffrés, reddition de compte sur les résultats, et réussite. Leur argumentaire est construit autour de la notion de réussite appréhendée comme 1) une visée de « développement » et de formation de la personne, qui va bien au-delà de la diplomation et est tributaire de la qualité de l'action enseignante et de la mobilisation des personnels; 2) non réductible aux résultats scolaires dans quelques disciplines; 3) influencée par de nombreux facteurs contextuels sur lesquels l'action éducative n'a pas de prise. Dès lors, on ne peut tenir les personnels pour seuls responsables et leur demander des comptes sur les résultats effectifs des élèves. La réussite du « plus grand nombre » doit être considérée comme un « idéal » à atteindre collectivement, mais elle ne se réalise pas sans difficulté et par la seule vertu de la fixation de cibles. L'instauration de cibles revient à imposer une obligation de résultats ou pire à exiger du personnel de l'éducation qu'il en fasse « plus avec moins ». Cette opposition forte à une imputabilité portant sur des résultats mesurables structure de nouveau leur positionnement en 2008 : la notion de cible risque de piéger le système dans une « logique comptable » et introduit une obligation de résultat pour les établissements avec des conséquences indésirables tels le risque d'exclusion d'élèves en difficulté d'apprentissage, la réorientation perverse des pratiques pédagogiques ou d'évaluation (bachotage, diminution des standards d'évaluation), ou la démobilitation du personnel enseignant.

Enfin un troisième groupe d'acteurs, aux appartenances institutionnelles diverses, se caractérise par des prises de position ambivalentes et évolutives. La FQDE, par exemple, arti-

<sup>15</sup> La FAE, fondée en 2007 à la suite de la désaffiliation de neuf syndicats d'enseignants de la CSQ en 2006, n'existait donc pas en 2002 au moment de l'adoption du PL 124.

cule une conception de la réussite dans « l'esprit de la réforme<sup>16</sup> », avec une perception positive de la reddition de comptes sur les résultats quantifiés. Dans le PL 124, ce sont moins les cibles qui posent problème que le rétrécissement de la définition de la réussite et l'imposition d'un moule uniforme pour tous les plans de réussite. Cette critique n'est cependant plus présente dans leur mémoire portant sur le PL 88.

Autre acteur dont les positions évoluent, la FCPQ qui prône en 2002 une vision large de la réussite éducative inspirée de celle des ÉGÉ et une reddition de comptes portant autant sur les processus que sur les résultats. Or, en 2008 cet acteur semble en accord avec l'idée d'établir un fil conducteur entre les cibles du MELS, le plan stratégique des CS et les plans de réussite. La FCPQ s'accorde implicitement à la vision dominante : en affirmant la pertinence des mécanismes de reddition de comptes proposés par le PLQ, on ne problématise plus sur « quoi » ils portent.

En fin de compte, la mise en place d'une reddition de comptes sur des résultats quantifiés a été temporairement freinée à la suite des modifications apportées au PL 124 qui atténuent les éléments les plus durs de la GAR en 2002. Point essentiel, le contenu du plan de réussite de l'établissement est finalement défini en termes de « moyens » et non plus d'« objectifs à atteindre ». Il s'agit également d'évaluer le plan de réussite au regard de sa « réalisation », et non plus par rapport à « l'atteinte des objectifs » comme cela a été initialement proposé. On peut y voir une victoire syndicale même si leur demande était relayée par d'autres acteurs comme la FCPQ et l'ACSQ. Par contre, le PL 88 finalement sanctionné introduit effectivement une reddition de comptes sur des résultats obtenus par rapport à des objectifs mesurables préalablement fixés (par les « conventions »), alors que les critiques et les demandes à cet égard ont diminué d'intensité.

Cet enjeu est donc caractérisé par une évolution des positions dans le sens d'un plus grand consensus sur la légitimité du principe d'une reddition de comptes sur des résultats chiffrés. Les acteurs syndicaux se trouvent au final relativement isolés dans leur opposition. Cette minoration des controverses sur le principe d'une reddition de compte sur des résultats mesurables peut être interprétée comme un indice de l'institutionnalisation progressive de cette forme de reddition de compte parmi nombre d'acteurs institutionnels du système éducatif québécois (Colyvas et Powell, 2006<sup>17</sup>). Le gouvernement PLQ semble avoir profité de ce consensus croissant pour faire sanctionner une loi très proche du projet de loi initial sur ce point.

## Les justifications plurielles de la reddition de compte

Un troisième enjeu se dégage de l'analyse des positions d'acteurs en 2002 et 2008 : celui des finalités et des principes normatifs qui sous-tendent les mécanismes de reddition de comptes instaurés par les projets de loi. Ces finalités et principes renvoient aux critères à l'aune desquels on va juger des « effets » attendus de la relation d'*accountability* ainsi créée (Bovens, 2007) : quels principes justifient de tels mécanismes, quels effets attend-on d'une telle *accountability*, pourquoi est-ce important? Trois logiques normatives sont mises en

<sup>16</sup> Faisant référence notamment aux « missions de l'école » définies avec la loi 180 : instruire, socialiser et qualifier.

<sup>17</sup> Jeannette A. Colyvas et Walter W. Powell font en effet de la disparition ou de l'atténuation des controverses à propos d'une nouvelle pratique institutionnelle, un des indicateurs de l'institutionnalisation de cette pratique. Autrement dit, sur un plan normatif, les orientations de cette pratique apparaissent davantage légitimes, et les catégories cognitives qui la constituent ou l'accompagnent paraissent de plus en plus aller de soi; le degré de légitimité et le caractère d'évidence étant les deux dimensions de l'institutionnalisation d'une pratique.

avant pour justifier l'obligation de rendre des comptes : l'efficacité managériale, la conformité des procédures bureaucratiques, et la transparence démocratique. Cependant, il faut noter que les positions soutenues par les acteurs peuvent faire coexister plusieurs logiques concomitantes, selon les points qui sont discutés.

Une première logique vise l'amélioration de l'efficacité organisationnelle des CS ou des établissements. La contractualisation, la fixation d'objectifs à atteindre, et l'imputabilité des acteurs sur ces objectifs permettraient de répondre aux enjeux majeurs du système éducatif que sont l'amélioration de la réussite et la diminution du décrochage. Les acteurs intervenant au palier CS, et dans une certaine mesure la FCPQ, défendent cette vision de la reddition de comptes tournée avant tout vers l'efficacité. Ils s'inscrivent en accord avec la vision gouvernementale de la planification stratégique et de la contractualisation. La FQDE partage la visée d'efficacité, mais critique à ce titre le risque de lourdeur bureaucratique du mécanisme d'alignement et de contractualisation visé par le PL 88. Pour cet acteur, en effet, la « source » de l'efficacité se situe au sein des communautés éducatives locales : ce sont elles qui peuvent créer une dynamique pour améliorer la performance des établissements, et plus largement l'efficacité et l'efficacé du système. Il s'agirait dès lors pour les « milieux » de se prendre en main, de se fixer des objectifs à atteindre et d'en rendre compte aux usagers qui ont des attentes à l'égard des services fournis.

Un second principe de justification de la reddition de compte – non exclusif du premier – est la transparence démocratique. Celle-ci passe notamment par le fait de rendre publics des documents et des décisions clés, d'instaurer des modalités de participation aux instances de gouvernance, ou des mécanismes tels que le traitement de plainte des usagers. Il s'agit par exemple pour le conseil d'établissement d'informer les parents et la communauté des services offerts par l'école, de rendre publics le projet éducatif et le plan de réussite. La FCPQ est ainsi en accord avec les orientations du PL 88 dans la mesure où il vise une amélioration des structures de gouvernance et de la démocratie scolaire locale (la CS doit par exemple tenir une séance publique d'information annuelle). Pour cet acteur représentant les parents, la modernisation des règles de gouvernance passe par une plus grande reddition de comptes à la population, la création d'un poste de « protecteur de l'élève » indépendant et l'octroi d'une plus grande place aux « parties prenantes » du réseau scolaire au sein des instances démocratiques (augmentation du nombre de commissaires parents, par exemple). C'est également cette logique de transparence démocratique qui sous-tend la revendication de la CSN pour une plus grande consultation du personnel des établissements à propos des plans et conventions élaborés par l'établissement. Ils souhaitent également que les personnels scolaires soient représentés au conseil des commissaires.

Enfin, pour les deux organisations syndicales enseignantes (CSQ-FSE et FAE en 2008) la reddition de comptes entre paliers doit d'abord porter sur la conformité des procédures et des actes par rapport aux lois et aux règles en vigueur, dans le but d'éviter l'abus de pouvoir et le détournement de ressources. Ces acteurs se positionnent fermement en faveur d'une reddition de comptes sur l'allocation et l'utilisation des ressources, tant à l'échelon des CS qu'à celui des directions d'établissement. Il s'agit de resserrer l'encadrement des directions d'établissement et des CS pour assurer un contrôle administratif et budgétaire plus strict. D'une part, cela devrait garantir l'équité de l'allocation des ressources ainsi que leur bon usage par les administrations scolaires. D'autre part, cette obligation de moyens rend l'école garante des services offerts aux élèves dans une perspective d'égalité des chances. Ces arguments s'inscrivent dans une logique de « recentralisation » souhaitée par ces syndicats, sous-tendue par un discours qui pose l'éducation comme bien public devant exclusivement

être pris en charge par l'État. Autrement dit, les syndicats justifient les redditions de comptes au nom d'un principe de respect de la légalité et d'une visée d'équité dans l'allocation des ressources.

Sur ce troisième enjeu, ce sont surtout les demandes d'amendement de la FCPQ, une des organisations représentant les parents, qui ont été prises en compte par le législateur : davantage d'informations transmises à la population (séance publique sur le plan stratégique tenue par la CS), approbation de la CGRÉ par le Conseil d'établissement (au lieu d'une simple consultation), augmentation du nombre de commissaires parents, création de trois comités (éthique, vérification et ressources humaines) à la CS, la consultation des parents dans la nomination d'un protecteur de l'élève. Ainsi, outre l'effet d'amélioration de l'efficacité, au cœur du PL 88, une partie des orientations prises par la GAR en 2008 semble également sous-tendue par une logique de transparence démocratique telle que mise en avant par des acteurs comme les représentants des parents et la CSN, passant par une plus grande reddition de comptes à la population, aux usagers (reddition de compte « horizontale ») et une plus grande participation de « parties prenantes » du système éducatif (parents et personnels) dans les instances de gouvernance des CS et des établissements.

## ■ CONCLUSION

Comme dans tous les systèmes scolaires qui ont décentralisé une partie de leurs prérogatives à des paliers d'action locaux (aux établissements notamment), les autorités éducatives au sein du système scolaire québécois sont confrontées à la nécessité de réguler et de demander des comptes aux acteurs ayant bénéficié de délégations de pouvoirs. Au Québec, cette recherche d'un équilibre entre contrôle et autonomie se joue depuis des décennies entre trois niveaux de pouvoir, le ministère, les commissions scolaires et les établissements (Brassard, 2007). Cette quête se joue non seulement sur le type de compétences à centraliser ou à décentraliser, mais aussi sur les types de relations de reddition de comptes ou d'*accountability* à mettre en place.

À partir de l'analyse des débats qui ont forgé le PL 124 et le PL 88, nous avons montré les divergences et les convergences entre les principaux acteurs politiques, institutionnels, civiques ou syndicaux à l'égard des projets déposés par les gouvernements successifs. À partir d'une grille d'analyse portant sur les relations de reddition de comptes, nous avons présenté les principales divergences entre les acteurs, sur « qui doit rendre compte à qui », sur l'objet de la reddition de comptes (incluant ou non la réalisation d'objectifs chiffrés), et enfin sur les principes légitimateurs mobilisés pour justifier l'existence d'un lien de reddition de compte. Nous avons aussi montré que les demandes des acteurs du milieu éducatif ont été davantage prises en considération par le gouvernement lors de la gestation des PL 124 et 88. En particulier, l'autonomie des CS et des établissements a été préservée en limitant l'étendue et l'objet de la reddition de comptes.

Nous soulignons que le PL 124 et surtout le PL 88 ont contribué à mettre en place de nouveaux objets de reddition de comptes pour les CS et leurs établissements (l'atteinte ou non des résultats chiffrés visés et alignés par les plans stratégiques de chaque palier du système), mais aussi à changer les équilibres en termes de relations d'autonomie ou de soumission à l'égard d'un contrôle et d'une reddition de compte. Le PL 88 inaugure un renforcement d'une logique de reddition de compte verticale, qui part des établissements scolaires aux CS, et de ces dernières au Ministère. Cette reddition de comptes porte au final sur la réalisation d'objectifs chiffrés, qui sont définis à chaque palier, mais en contribuant à

des cibles définies au niveau supérieur. Cet alignement voulu par le gouvernement PLQ renforce donc une forme de contrôle du haut vers le bas du système et limite autant l'autonomie des CS que des établissements.

Ce changement des relations de reddition de comptes s'est toutefois opéré selon un processus de sédimentation de nouveaux dispositifs de reddition de compte, sans pour autant déstructurer les anciens, qui ont continué à coexister avec les nouveaux. Ainsi, ce sont d'abord les plans stratégiques ou les plans de réussite qui se mettent en place, relativement aux objectifs locaux et nationaux, alors que préexistent des outils qui organisent la participation et la reddition de comptes des établissements ou des CS à la communauté locale ou aux parents (par l'intermédiaire des conseils d'établissements, ou des projets éducatifs créés par la loi 180). Ensuite, ces deux premières générations d'outils se combinent avec des conventions (convention de partenariat et CGRÉ) qui organisent plus formellement la reddition de comptes et l'alignement des objectifs des différents paliers du système aux échelons supérieurs.

Cette sédimentation d'outils ne se fait pas forcément sans tensions, comme de nombreux acteurs l'ont évoqué lors des débats sur les PL. Ainsi, une tension provenant des ambiguïtés d'interprétation de la Loi quant à l'articulation de ces outils peut générer de l'incertitude juridique, des mises en œuvre variables et des problèmes pratiques d'application (Brassard, 2007 et 2009). D'autres tensions peuvent dériver de la variété de principes normatifs qui ont donné naissance à ces outils ou qui sont inhérents à leur contenu même. Pour Claude Lessard et autres (2007), les outils associés à la GAR, qualifiés de mécanismes « verticaux » de coordination, sont ainsi en tension avec les outils, plus horizontaux, qui résultent des ÉGÉ. En reformulant cette tension entre différents types de principes et de mécanismes de reddition de comptes (*accountability*) (Maroy et Voisin, 2013; Ranson, 2003), nous pouvons dire qu'il y a, au Québec, sédimentation successive de différents dispositifs d'*accountability* :

- des dispositifs hiérarchiques et bureaucratiques par lesquels les organes élus mettent en place une reddition de comptes sur la conformité et la régularité des actes et des moyens utilisés par les administrations subordonnées (ex. : l'établissement vis-à-vis de la CS); ces dispositifs sont les plus anciens dans le système éducatif (ex. : approbation des budgets des établissements par la CS). Ils sont évoqués comme nécessaires par plusieurs acteurs, en raison de principes de transparence démocratique ou de la nécessité de respecter les prescrits légaux et réglementaires;
- des dispositifs communautaires (*community based accountability*) où la reddition de comptes s'opère sur la mise en œuvre ou la réalisation effective des projets concertés, vis-à-vis de la communauté locale « partie prenante » et partenaire de l'école (par l'intermédiaire de représentants élus ayant pouvoir de décision ou de consultation, notamment les parents); ces dispositifs sont des héritages de la période de décentralisation des années 1970-1980 et des ÉGÉ dans les années 1990, valorisant la participation de la communauté locale (ex. : reddition de compte sur la réalisation du projet éducatif par le conseil d'établissement à la communauté) et qui perdurent jusqu'à aujourd'hui;
- des dispositifs managériaux (*managerial accountability*), avec lesquels il s'agit de rendre compte à l'instance hiérarchique de tutelle de la réalisation effective et des résultats obtenus par rapport à des objectifs mesurables préalablement fixés et contractualisés (plans de réussite, CGRÉ, convention de partenariat, etc.). C'est ici

au nom de l'efficacité organisationnelle dans la poursuite et l'atteinte des objectifs de l'école que cette reddition de comptes est justifiée. Cette logique managériale apparaît dès 2002 et s'accroît en 2008.

Cette sédimentation des dispositifs a pour avantage d'afficher, sur les plans de la scène politique centrale et des médias, un souci de combiner « recherche d'efficacité », recherche de conformité légale et « recherche de légitimité démocratique auprès des usagers » de l'école publique. Cependant, dans les pratiques locales, cet équilibre discursif est nettement plus difficile à maintenir, et nos premières recherches sur la mise en œuvre et la réception de la GAR dans les CS<sup>18</sup> semblent indiquer un renforcement de la logique managériale, qui ne s'effectue pas sans tensions, soit sur les principes, soit en pratique.

---

<sup>18</sup> Les axes 2 et 3 de la recherche *NewAge* (en cours) portent sur l'analyse des médiations et de la mise en œuvre de la GAR à l'échelon des CS et des établissements.

## ■ BIBLIOGRAPHIE

- Ben Jaafar, S. et S. Anderson (2007). « Policy Trends and Tensions in Accountability for Educational Management and Services in Canada », *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 53, n° 2, p. 207-227.
- Bovens, M. (2007). « Analysing and Assessing Accountability: A Conceptual Framework », *European Law Journal*, vol. 13, n° 4, p. 447-468.
- Brassard, A. (2007). *La question de la décentralisation en faveur de l'établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire (1979-2006)*, Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement.
- Brassard, A. (2008). *Examen critique du projet de loi 88 amendant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives*. Document inédit.
- Brassard, A. (2009). « Le projet de loi 88 : ses implications sur l'autonomie de l'établissement et sur les relations entre les échelons du système », *Le Point en administration de l'éducation*, vol. 11, n° 3, p. 11-14.
- Caillé, A. (1981). « La sociologie de l'intérêt est-elle intéressante? », *Sociologie du travail*, n° 3, p. 257-274.
- Colyvas, J. A. et W. W. Powell (2006). « Roads to Institutionalization: The Remaking of Boundaries between Public and Private Science », *Research in Organizational Behavior*, vol. 27, p. 305-353.
- Crozier, M. et E. Friedberg (1977). *L'acteur et le système*, Paris, Éditions du Seuil.
- Doray, P. et autres (2011). « Usages des statistiques et actions publiques : les politiques de lutte contre le décrochage scolaire au Québec », *Sociologie et sociétés*, vol. 43, n° 2, p. 201-221.
- Hood, C. (1991). « A Public Management for All Seasons? », *Public Administration*, vol. 69, n° 1-p. 3-19.
- Kogan, M. (1988). *Education Accountability: An Analytic Overview*, Londres; Dover, NH, Hutchinson Education.
- Leithwood, K., K. Edge et D. Jantzi (1999). *Educational Accountability: The state of the Art*, Gütersloh, Bertelsmann Foundation.
- Lessard, C. et autres (2007). *Inventaire des politiques d'éducation au Québec portant sur l'enseignement primaire et secondaire de 1990 à 2006 : analyse et impacts des politiques scolaires canadiennes sur le personnel scolaire (Projet 2)*, Montréal, Chaire de recherche du Canada sur les métiers de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.
- Maroy, C. et autres (2013). *La trajectoire de la « Gestion axée sur les résultats » au Québec : récits d'action publique, intérêts des acteurs, et médiations institutionnelles dans la fabrication d'une politique éducative*, Montréal, Université de Montréal et Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives (CRCPE), [http://crcpe.umontreal.ca/publications/documents/RapportNew-AGE\\_Axe1\\_FIN.pdf](http://crcpe.umontreal.ca/publications/documents/RapportNew-AGE_Axe1_FIN.pdf) (page consultée en octobre 2014).
- Maroy, C. et A. Voisin (2013). « Les transformations récentes des politiques d'accountability en éducation : enjeux et incidences des outils d'action publique », *Educação & Sociedade*, vol. 34, n° 124, p. 881-901.

- McDermott, K. A. (2003). « What Causes Variation in States' Accountability Policies? », *Peabody Journal of Education*, vol. 78, n° 4, p. 153-176.
- Proulx, J.-P. (2007). La genèse des États généraux sur l'éducation, dans G. Gosselin et C. Lessard (dir.), *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne : témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, CRIFPE, p. 135-150.
- Ranson, S. (2003). « Public Accountability in the Age of Neo-Liberal Governance », *Journal of Education Policy*, vol. 18, n° 5, p. 459-480.
- Secrétariat du Conseil du trésor (2002). *Modernisation de la gestion publique : guide sur la gestion axée sur les résultats*, Québec, gouvernement du Québec.
- Streeck, W. et K. Thelen (dir.) (2005). *Beyond Continuity: Institutional Change in Advanced Political Economies*, Oxford, Oxford University Press.