

REVUE **ERNAE**

Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 2, n° 1, 2019

**Quels dispositifs de gestion pour soutenir
la gouvernance régionale collaborative?
Le cas de trois tables régionales
d'éducation interordres**

Carole LANOVILLE



Association pour le développement
de l'enseignement et de la recherche
en administration de l'éducation

Quels dispositifs de gestion pour soutenir la gouvernance régionale collaborative?

Le cas de trois tables régionales d'éducation interordres

Carole LANOVILLE

Université du Québec à Montréal (Canada)

RÉSUMÉ

Lors de la création des tables régionales d'éducation interordres en 2006, le ministère de l'Éducation voulait contribuer au développement régional en attribuant un rôle de premier plan à l'éducation. Qu'est-il advenu de cette expérience de gouvernance collaborative? Cet article, issu de notre thèse de doctorat, présente les résultats de l'une des trois dimensions analysées, soit la dimension *management*. À partir des quatre thèmes d'analyse de la théorie de l'avantage collaboratif et des variables des « trois I », nous discutons trois propositions : 1) des dispositifs de gestion souples et adaptatifs favorisent la gouvernance collaborative; 2) la mise en place de mécanismes d'autonomisation face au ministère de l'Éducation favorise la pérennité des tables; 3) et enfin, la mise en place de mécanismes de gestion des risques efficaces et consensuels favorise la collaboration.

MOTS-CLÉS

tables régionales d'éducation interordres, gouvernance collaborative, management, théorie de l'avantage collaboratif, « trois I »

1. INTRODUCTION

En 2006, l'État québécois mandate des acteurs régionaux pour mettre en œuvre une politique publique en éducation — ce qui donne naissance au *Plan de rapprochement en matière de formation professionnelle et technique* (Gouvernement du Québec, 2006) — tout en leur laissant l'autonomie nécessaire pour mener à bien leurs propres projets, selon leurs priorités. Les tables régionales d'éducation interordres (TREI) ainsi créées jouent à la fois le rôle d'instrument d'action publique

(Lascoumes et Le Galès, 2005) et de leader d'une nouvelle gouvernance régionale. Cette reconfiguration du secteur éducatif demeure peu documentée, bien que les TREI constituent un exemple original de gouvernance collaborative. Après plus de dix ans d'existence des TREI, nous voulions comprendre comment les acteurs qui y sont impliqués conçoivent leur action en réseau (Hassenteufel, 2011; Keast, 2014) dans le processus d'élaboration d'une politique publique, c'est-à-dire comment ils déterminent la composition des TREI, structurent leurs interactions et en assument la gestion.

Cet article, tiré de notre thèse de doctorat en analyse et management des politiques publiques, s'intéresse à l'interface de la gestion et de la gouvernance des TREI selon les différents contextes régionaux, et ce, à partir du témoignage des principaux acteurs des tables de l'Outaouais, de la Montérégie et de Lanaudière. Bien que notre thèse traite de trois dimensions d'analyse — *conditions*, *management* et *gouvernance* (Ansell et Gash, 2007) —, cet article présente les résultats de la dimension *management*, afin de mieux comprendre si les dispositifs de gestion des instances collaboratives ont des spécificités. La théorie de l'avantage collaboratif (Huxham, 2003; Huxham et Vangen, 2005) et les « trois I » (Heclo, 1994; Palier et Surel, 2005) servent de cadres d'analyse dans la perspective du *Collaborative Public Management* (Agranoff et McGuire, 2003). Cette recherche est pertinente à plusieurs égards. D'une part, pour analyser l'action publique en s'intéressant principalement aux acteurs non étatiques, à leurs interactions et à leurs contextes (Hassenteufel, 2011), elle illustre l'importance des questions éducatives auprès de la communauté régionale, ainsi que l'apport possible de cette dernière dans la définition des problèmes et la recherche de solutions. D'autre part, cette recherche fait état des défis de collaboration qui existent tant entre les directions des établissements scolaires qu'entre les ordres d'enseignement, en plus de prouver l'intérêt d'adopter des dispositifs de gestion appropriés pour optimiser l'action en réseau dans le secteur éducatif.

Nous présentons tout d'abord le rôle et le fonctionnement des tables ainsi que les questions de recherche associées à la dimension *management*. Ensuite, nous expliquons la démarche de recherche ainsi que notre cadre de référence, constitué de deux cadres d'analyse. La discussion des résultats donne lieu à trois propositions de recherche qui sont rappelées en conclusion.

2. LES TABLES RÉGIONALES D'ÉDUCATION INTERORDRES : RÔLE, COMPOSITION ET FONCTIONNEMENT

C'est à partir des années 1980 que le Québec entreprend une décentralisation régionale dans plusieurs secteurs, dont celui de l'éducation. Cette régionalisation vise à mieux répondre à la baisse démographique importante que doivent affronter plusieurs régions, conjuguée à un besoin croissant de main-d'œuvre qualifiée, et ce, dans un contexte économique précaire (Moreau, 1998; Robitaille et Régimbald, 2008). Le ministère de l'Éducation¹ estime alors qu'une meilleure rationalisation de

1 Dans le texte, nous utiliserons l'appellation générique *ministère de l'Éducation* ou l'acronyme *MELS* (correspondant à *ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*), sachant que le titre du ministère a changé quatre fois au cours des 20 dernières années.

l'offre de formation professionnelle et technique (FPT), dans une optique de complémentarité, servirait tant à répondre aux exigences économiques régionales qu'à créer un rapprochement et une harmonisation entre les divers ordres d'enseignement. Dans cette perspective, et en suivi aux États généraux sur l'éducation de 1995-1996, quelques régions mettent en place des tables éducatives régionales. Il a fallu attendre la publication du *Rapport sur l'accès à l'éducation* (2005) pour que le ministre de l'Éducation de l'époque, Jean-Marc Fournier, acquiesce aux recommandations visant à consolider les TREI là où elles existent, à les élargir à une représentation de la société civile et à leur donner le mandat de « mieux articuler l'organisation et l'offre des services éducatifs, du préscolaire à l'université » (Gouvernement du Québec, 2005, p. 40). Dans l'optique d'intégrer les acteurs du milieu dans le processus de mise en œuvre des politiques publiques, le MELS constitue les TREI en 2006 et leur confie la réalisation des trois chantiers du *Plan de rapprochement en matière de formation professionnelle et technique* (2006). Le premier chantier appelle les commissions scolaires (CS) et les cégeps à une concertation régionale élargie; le deuxième demande le rapprochement des deux ordres d'enseignement (secondaire et collégial) dans l'organisation de la formation et de leurs services éducatifs et, finalement, un troisième chantier invite les milieux de l'éducation et du travail à tisser davantage de liens.

En 2006, le ministre Fournier convie les TREI à définir leurs propres enjeux et priorités régionales et à réaliser des projets concrets visant l'atteinte des objectifs du plan gouvernemental, notamment en augmentant le nombre de personnes ayant acquis une formation qualifiante dans les secteurs où les besoins en main-d'œuvre sont importants. Les TREI s'étendent progressivement et, en 2015, le Québec en compte 17, soit une par région administrative² et par territoire de Conférence régionale des élus (CRE)³. Comme ce sont des instances autonomes et indépendantes du ministère, leur gouvernance et leur mode de fonctionnement varient d'une région à l'autre. Afin de remplir adéquatement leur mandat, les TREI mettent en place différents comités, dont un comité sur la FPT. Dans certains cas, elles deviennent responsables des ententes régionales en matière de réussite et de persévérance scolaires des CRE, puis se dotent d'un comité « réussite ».

En 2014-2015, dans un contexte de restrictions budgétaires majeures, le Gouvernement du Québec abolit bon nombre d'organismes socioéconomiques régionaux, dont les CRE, qui sont membres des TREI. Les directions régionales du ministère de l'Éducation sont supprimées alors que, dans plusieurs régions, elles assument le soutien administratif de ces tables. Enfin, en 2015, c'est l'annonce de l'abolition de leur soutien financier qui force les TREI à revoir leur avenir. Au moment de notre collecte de données en 2016, les différentes tables se trouvaient à la croisée des chemins.

2 La région Nord-du-Québec n'a pas de TREI, mais il existe une table interordres anglophone.

3 La Montérégie fait exception puisqu'avec l'existence de trois CRE, il n'y a qu'une seule table régionale d'éducation interordres.

2.1 RÔLE, FONCTIONNEMENT ET FINANCEMENT DES TREI

2.1.1 Table Éducation Outaouais

Née de l'initiative conjointe du milieu éducatif et de la direction régionale du ministère de l'Éducation en 1999, la Table Éducation Outaouais (TÉO) est pionnière au Québec. Son parcours se décline en trois phases : d'abord de 1999 à 2006, au cours de la phase de création et d'incorporation, les CS, le cégep de l'Outaouais, la direction régionale du MELS, l'Université du Québec à Hull⁴ et Emploi-Québec s'associent dans le but de réduire le décrochage scolaire et d'assurer la rétention en territoire québécois des étudiants désireux de poursuivre des études supérieures. Puis, de 2006 à 2016, la phase de reconnaissance ministérielle des tables interordres permet notamment la réalisation du plan régional de rapprochement de la FPT et la priorisation du développement de l'enseignement supérieur. La troisième phase débute en 2016, au moment où la TÉO devient une instance régionale de concertation (IRC)⁵. Au fil des ans, de nouveaux membres s'y joignent, tels que le cégep anglophone (Heritage College), des collèges privés et divers ministères.

La TÉO a une structure organisationnelle complexe s'appuyant sur cinq comités permanents, qui sont décisionnels dans leur champ de compétence : le comité d'amélioration de la persévérance scolaire (CAPS), le comité directeur de la FPT, le comité de direction interordres, le comité Alliance pour la cause de l'enseignement supérieur (ACESO) et le comité de valorisation de la profession enseignante. L'organigramme présenté à la Figure 1 en illustre la structure.

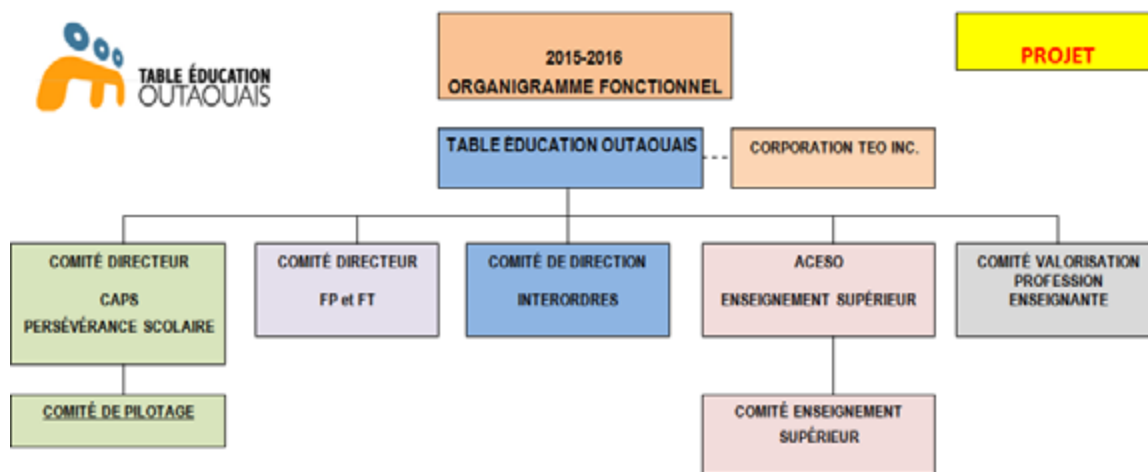


Figure 1 Organigramme TÉO 2015-2016 (document interne fourni par la TÉO).

4 Aujourd'hui appelée *Université du Québec en Outaouais* (UQO).

5 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.

Au-delà de la division en comités, l'organisation de la table elle-même se répartit en deux composantes, où chaque membre a droit de vote : une composante administrative (22 membres) et une composante politique (10 membres), laquelle réunit les présidences des établissements d'enseignement. Les députés provinciaux de la région siègent à l'ACESO. À cela s'ajoutent un comité exécutif et la corporation TÉO. Le secrétariat général assure la coordination de l'ensemble des comités et la présidence de la table est assumée en alternance aux deux ans par une direction d'établissement d'enseignement, que ce soit en provenance d'une CS, d'un cégep ou de l'université.

2.1.2 Table d'éducation interordres de la Montérégie

La Table d'éducation interordres de la Montérégie (TÉIOM) est créée en 2006 à la demande ministérielle, intégrant le comité interordres FPT qui existait depuis 2001 à l'initiative des CS et des cégeps de la région. Incorporée en 2012, la TÉIOM est composée d'un conseil d'administration (CA), d'une direction générale (en poste depuis 2014) et de trois comités, permanents et autonomes (comité de concertation de la FPT, comité sur la réussite éducative, comité sur la reconnaissance des acquis). Chaque comité, qui convient de ses propres règles de fonctionnement et de sa composition, présente annuellement son plan d'action et son bilan au CA. L'organigramme présenté à la Figure 2 illustre sa structure. La direction régionale du MELS, jusqu'à son abolition en 2014, prend en charge la coordination des travaux et le soutien administratif.

Jusqu'à la dissolution de la TÉIOM en 2016, une cinquantaine de membres composent son assemblée générale, parmi lesquels sept cégeps francophones, un cégep anglophone et 11 CS (dont deux anglophones) assurent la représentation de la FPT. Quatre universités sont membres en plus d'Emploi-Québec, des trois CRE et de nombreux ministères.

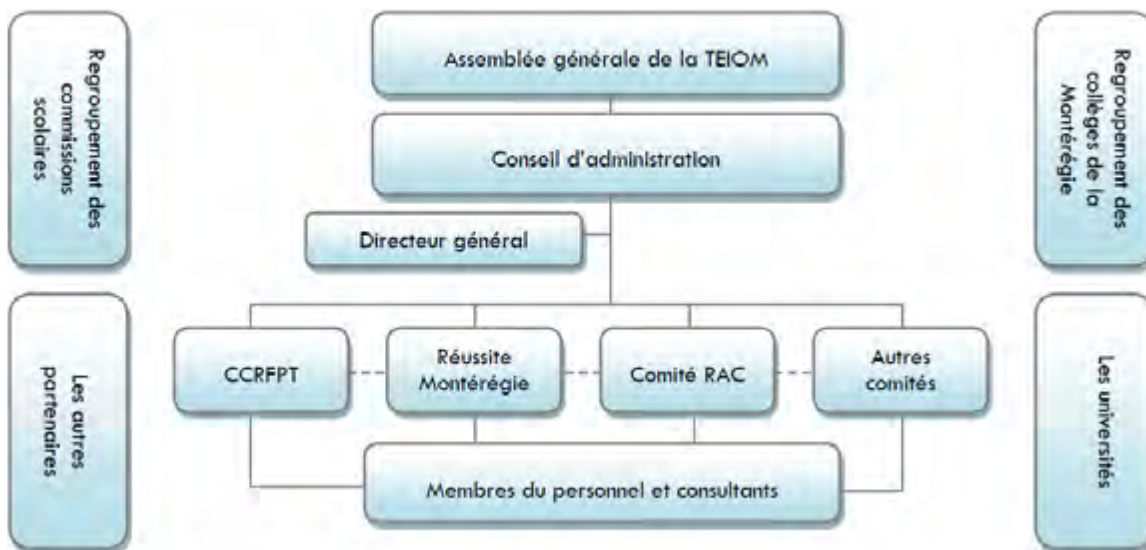


Figure 2 Organigramme TÉIOM 2014 (document interne fourni par la TÉIOM)

En alternance aux deux ans, la présidence du CA est confiée à un représentant d'un cégep ou à deux représentants d'une CS, soit une direction générale et une présidence. Chaque membre institutionnel détient un droit de vote, et un seul droit de vote est accordé à cette présidence bicéphale.

2.1.3 Éducation Lanaudière

Éducation Lanaudière (ÉL) se constitue dès 2001 à l'initiative conjointe des directions générales des CS francophones et du Cégep de Joliette⁶. Lors de la création officielle des TREI, ÉL accueille des représentants de la direction régionale du MELS, de la CRE, du Centre local de développement économique, d'Emploi-Québec et de quelques ministères. Le travail se réalise au sein de trois comités permanents (le comité exécutif, le comité des communications et le comité de suivi du plan d'aménagement de la FPT [COSPA]), chacun responsable de sa composition, mais devant rendre compte au CA qui, lui, est décisionnel. L'organigramme présenté à la Figure 3 illustre le fonctionnement de cette table.

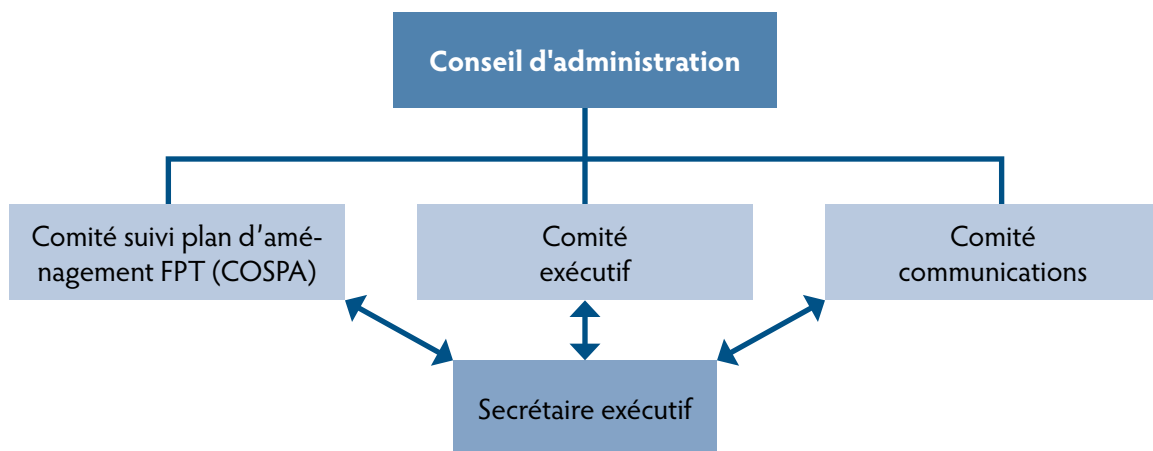


Figure 3 Schéma de fonctionnement de la table Éducation Lanaudière (2015-2016)

En 2015-2016, ÉL se compose du Cégep régional de Lanaudière, de deux CS francophones, d'une CS anglophone et de trois universités, en plus de représentants d'Emploi-Québec, de la direction régionale du MELS, d'organismes socioéconomiques et de divers ministères. La présidence revient aux directions générales des établissements scolaires fondateurs — CS et cégep — en alternance aux deux ans (Éducation Lanaudière, 2015). Chaque personne membre a droit de vote et chaque établissement d'enseignement peut déléguer jusqu'à quatre personnes.

6 Aujourd'hui, le Cégep de Joliette est un collège constituant du Cégep régional de Lanaudière.

2.2 FINANCEMENT DES TREI

Sur le plan du financement, le MELS offre la somme de 26 M \$ sur trois ans au moment du démarrage de chaque TREI, en plus d'un budget triennal transitoire de 15 M \$ pour l'ensemble du Québec. L'ajout total de 15 M \$ est octroyé en 2007 et 2008 pour financer des activités de formation pour des attestations d'études collégiales (Gouvernement du Québec, 2014). Annuellement, chaque TREI reçoit du MELS un montant de base appelé *fonds transitoire* en plus des sommes perçues de la part des membres (CS, cégeps et universités) et de montants reçus par différents partenaires régionaux pour la réalisation de certains projets.

2.3 QUESTION DE RECHERCHE

Le point focal de notre recherche porte sur cette nouvelle configuration d'acteurs responsables de mobiliser leur communauté autour d'enjeux éducationnels, dans un contexte où les recherches sur la collaboration se sont principalement intéressées aux dynamiques internes des établissements (Portelance, Borges et Pharand, 2011). Analyser l'action en réseau, selon les différents modes collaboratifs en place, est une opération complexe qui a nécessité la mobilisation de deux cadres d'analyse. Pour la dimension *management* de notre étude, nous souhaitons comprendre quels dispositifs en place étaient les plus propices au dépassement des intérêts sectoriels des acteurs pour le pilotage d'une partie de la réforme québécoise en éducation. Par *sectoriels*, nous entendons les intérêts organisationnels des cégeps ou des commissions scolaires, ou encore des intérêts éducatifs sous-sectoriels, tels que la formation professionnelle ou la formation technique. Le terme *pilotage* renvoie à la capacité de guider une instance afin de lui permettre d'atteindre ses objectifs. Nous avons également la préoccupation de mieux comprendre si la gouvernance collaborative fait appel à des mécanismes de gestion particuliers.

3. LES ASSISES CONCEPTUELLES ET THÉORIQUES DE LA GOUVERNANCE COLLABORATIVE

Les études sur la gouvernance sont exhaustives et portent sur des expériences collaboratives polymorphes. Agranoff (2012) a recensé 27 types de liens interorganisationnels avec des organisations publiques. Toutes ces études proposent une pluralité d'approches qui n'ont pas donné lieu à une théorie unifiée de la gouvernance (Mandell, 2014). Le concept de *collaboration* n'est pas en reste puisque, selon les auteurs, il peut traduire des liens de forte intensité (Ansell et Gash, 2007) ou, au contraire, témoigner de relations peu structurées et de faible intensité (Bourque, 2010; Michaux, 2011); nous y reviendrons dans la section 2.3.

Notre recherche s'appuie sur la théorie des réseaux (*Network Theory*) (Rhodes, 1997) et sur l'approche de la gouvernance, avec ses deux principaux courants : le *Collaborative Public Management*

(Agranoff et McGuire, 2003) et la gouvernance collaborative (Keast, 2014). Mais qu'est-ce qu'une 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. (p. 544)

Ils précisent l'existence de certaines caractéristiques communes aux instances de gouvernance collaborative que partagent les TREI, notamment d'être initiées par l'État, d'inclure des participants de la société civile, d'assurer un processus décisionnel collectif et consensuel, d'être le fruit d'une construction collective et de collaborer au processus de fabrication des politiques publiques.

3.1 LA THÉORIE DES RÉSEAUX

La théorie des réseaux de politiques publiques ou d'action publique (*Policy Network*) (Rhodes, 1997) s'inspire de l'approche pluraliste des années 1950 et 1960 d'auteurs américains. Principalement descriptive à ses débuts et ancrée dans la vie politique américaine, elle s'intéresse surtout au « triangle de fer », c'est-à-dire aux rôles des groupes d'intérêts dans un contexte de gouvernements multiniveaux (Lowi, 1972). Aujourd'hui, l'approche interactionniste de la théorie des réseaux (Rhodes, 1997; Sabatier et Jenkins-Smith, 1993) regarde davantage les processus de médiation des intérêts des acteurs dans une logique sectorielle, c'est-à-dire que les réseaux sont considérés comme constitutifs des secteurs (Thatcher, 2014). L'approche sur la structuration des réseaux (Keast, 2014), quant à elle, met l'accent sur le rôle des gestionnaires dans l'atteinte des résultats, en considérant les réseaux comme une nouvelle forme de gouvernance en soi, puisqu'ils sont constitués d'acteurs en réseaux (Hassenteufel, 2011). La principale force de la théorie des réseaux est de rompre avec « la vision linéaire et séquentielle des politiques publiques » (Jones, 1970 cité dans Hassenteufel, 2011).

3.2 L'APPROCHE DE LA GOUVERNANCE

Bien que le terme *gouvernance* existe depuis le XII^e siècle (Moreau Defarges, 2011), il demeure plurivoque. Souvent utilisé comme synonyme d'un État limité à ses fonctions régaliennes (Hermet, 2007; Muller, 2005) — tel que préconisé par l'un de ses courants, le *New Public Management* (Hood, 1986; Osborne et Gaebler, 1992) — la gouvernance propose une réalité beaucoup plus complexe caractérisée par l'incertitude (Klijn et Koppenjan, 2016).

Le courant du *Collaborative Public Management* s'intéresse aux spécificités de la gestion en contexte collaboratif, en soulignant l'importance de la dimension managériale dans le succès d'une expérience collaborative (Agranoff, 2014). Agranoff et McGuire (2003, p. 4) parlent de la gouvernance comme étant « *the process of facilitating and operating in multi-organizational arrangements to solve*

problems that cannot be solved, or solved easily, by single organizations». Le management collaboratif repose sur des mécanismes de gestion souples, conçus collectivement, qui sont propres à l'instance concernée, adaptables selon ses besoins évolutifs (Agranoff, 2012; McGuire et Agranoff, 2011). Il présente des attributs spécifiques de nature cognitive, dont la capacité à créer un référentiel commun, en mettant en cohérence la pluralité des points de vue. Ces fonctions de gestion spécifiques s'entremêlent dans un mouvement dynamique et non linéaire, où l'exercice du pouvoir est pluriel.

Alors que la gestion de la collaboration demeure un exercice complexe, la collaboration comme mode de gestion permet une meilleure adéquation aux problèmes à résoudre (Agranoff, 2012). Elle nécessite des ressources financières imposantes et un engagement à long terme des gestionnaires qui y prennent part, lesquels devront renouveler sans cesse leurs liens de confiance (Agranoff, 2012). Est-ce que la gestion de la collaboration et l'usage de la collaboration comme mode de gestion nécessitent des habiletés particulières? McGuire et Agranoff (2011), à l'instar de Van Slyke (2009), constatent que la collaboration repose sur deux paradoxes. D'abord, la collaboration génère des conflits : cette situation exige des acteurs collaboratifs la capacité à mettre en place les moyens nécessaires pour bien les gérer. Le second paradoxe réside dans son caractère propre, soit la mise en commun, la confiance, la transparence et le partage, alors que les gestionnaires sont les principaux décideurs au sein de leur organisation respective et, par conséquent, plus enclins à une prise de décision unilatérale. Leur participation au travail collaboratif requiert de construire des équilibres multiples, tels que l'équilibre entre la collaboration et la concurrence, entre la confiance et l'autonomie, entre l'ouverture à la diversité et l'efficacité de l'instance (Vangen et Huxham, 2014). Cet exercice de funambulisme, hautement périlleux, repose en bonne partie sur la qualité des relations entre les membres (Agranoff et McGuire, 2003) et les aptitudes personnelles des participants (Bingham, Sandfort et O'Leary, 2008).

3.3 LA COLLABORATION, MAIS DE QUOI PARLE-T-ON?

Il n'est pas faux d'affirmer que le terme *collaboration* est polysémique, puisque O'Leary et Vij (2012) en recensent 101 définitions. Bien que la langue française lui préfère le mot *concertation*, cette notion et celles de *partenariat*, de *coopération* et de *coordination* ont des sens différents de collaboration. Le partenariat, souvent le fruit d'une entente contractuelle (Bourque, 2010), revêt un caractère formel. La concertation — dont l'intensité est moindre que la collaboration, mais plus forte que la coordination — est polymorphe et elle suppose un engagement vers la réalisation d'un projet commun, mais sans qu'il y ait une opérationnalisation à court terme (Hézar et Fargevielle, 2014). Notre recherche a ainsi retenu comme cadre conceptuel le continuum d'intensité des relations au sein d'instances interorganisationnelles ou intersectorielles de Keast et Mandell (2014), appelé les « trois C » (*Cooperation, Coordination, Collaboration*). Ce modèle place la coopération au début du continuum d'intensité des relations, en spécifiant qu'il s'agit d'un engagement informel de participants qui se regroupent à court terme afin de faciliter l'atteinte de buts individuels. Au

niveau d'intensité intermédiaire, la coordination permet à des acteurs interdépendants de travailler ensemble occasionnellement sur des projets spécifiques. À l'autre bout du continuum d'intensité, la collaboration offre un maximum d'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. Cette intensité demande un minimum de trois à cinq ans pour se développer (Keast et Mandell, 2014).

4. LA MÉTHODOLOGIE

4.1 DEUX CADRES D'ANALYSE : LA THÉORIE DE L'AVANTAGE COLLABORATIF ET LES « TROIS I »

Huxham (2003), Huxham et Vangen (2004, 2005) et Vangen et Huxham (2006, 2012, 2014) élaborent la théorie de l'avantage collaboratif à la suite de l'étude de multiples expériences collaboratives. Cette théorie montre que les expériences de collaboration ne sont pas toujours favorables et donnent souvent lieu à de l'inertie. Pour Huxham (1996), l'avantage collaboratif se définit comme un résultat, sous quelque forme que ce soit, qui n'aurait pu être obtenu sans la collaboration entre acteurs. Mais parce que la collaboration est porteuse d'une tension continue, elle manque d'efficacité et donne peu de résultats satisfaisants, que les acteurs qualifient d'*inerties* (Huxham et Vangen, 2004).

Centrées davantage sur les dispositifs de gestion de la collaboration, ces chercheuses classent l'ensemble des facteurs contributifs à la réussite de la gouvernance collaborative sous quatre thèmes : les *buts*, la *confiance*, la *diversité* et le *leadership* (Huxham et Vangen, 2005; Vangen et Huxham, 2014). Leurs recherches montrent que si les buts sont incompris, nombreux, manquent de pertinence et que leur partage entre acteurs est inégal, les acteurs concluent à l'inertie de l'instance.

La confiance s'instaure et se maintient selon une double temporalité. Avant leur participation à l'instance collaborative, les acteurs évaluent le risque associé à la collaboration selon leurs attentes. Si celles-ci sont élevées et les partenaires jugés suffisamment fiables pour s'engager, le risque sera jugé plus faible et la confiance s'installera graduellement. Pendant l'expérience collaborative, cette confiance se maintiendra notamment par l'établissement de mécanismes de communication en continu entre les participants. Vangen et Huxham (2014) considèrent que la diversité culturelle, caractéristique des instances collaboratives (culture professionnelle, organisationnelle ou nationale) exige une gestion plus flexible, aboutit à une certaine complexité organisationnelle et nécessite la reconnaissance de l'autonomie des acteurs au sein et en dehors de l'instance. Enfin, une autre condition de succès repose sur la présence d'un leadership collaboratif où toutes les parties prenantes se sentent liées, habilitées, engagées et mobilisées.

L'usage du cadre d'analyse des « trois I » (*Idées, Intérêts et Institutions*) (Hecló, 1994; Palier et Surel, 2005) pallie le peu d'attention portée par la théorie de l'avantage collaboratif aux dimensions cognitive et structurelle de l'expérience collaborative. La variable *Idées* s'intéresse au cadre cognitif et normatif des acteurs à travers leurs connaissances, leurs valeurs et leurs cultures. Les motivations des acteurs, affirmées ou secrètes, leurs stratégies ainsi que leur capacité d'action et de mobilisation représentent les principaux items des *Intérêts*. Quant aux *Institutions*, elles se révèlent par les règles et dispositifs des tables, ainsi que par leur processus décisionnel. L'analyse des « trois I » permet de dégager la prédominance d'une variable dans la compréhension du cas étudié (Palier et Surel, 2005). L'opérationnalisation concomitante de ces deux cadres d'analyse est novatrice.

4.2 ÉTUDE DE CAS MULTIPLE ET TRAITEMENT DES DONNÉES

Notre étude repose sur l'étude de cas de type *collectif* (ou *multicase study*), c'est-à-dire que les trois cas choisis parmi les dix-sept TREI ont fait l'objet d'une description approfondie, d'une mise en preuve intracas et d'une analyse intersites (Miles et Huberman, 2003). Vingt-deux entretiens semi-dirigés et enregistrés ont été réalisés auprès des membres actifs ou d'ex-membres de la TREI dans chacune des trois régions ciblées. Le Tableau 1 présente la répartition des répondants.

Cégeps	Commissions scolaires	Acteurs externes
7 directions ou ex-directions générales	6 directions ou ex-directions générales	1 membre éducatif (université)
1 direction ou ex-direction des études	2 présidences ou ex-présidences	4 membres non éducatifs (secteur économique, marché du travail et secrétariat ou ex-secrétariat des TREI)
	1 direction de centre de formation professionnelle	

Tableau 1 Répartition des répondants selon le type d'organisation et leur fonction

Le guide d'entretien s'est ajusté au fil des rencontres, qui se sont réalisées par région. Notre posture constructiviste a laissé place à quelques va-et-vient avec les répondants, qui ont pu vérifier leur verbatim, commenter l'analyse intracas de leur TREI et réagir à la discussion des résultats. Quinze participants sur 22 ont produit une rétroaction. Enfin, l'analyse documentaire de près d'un millier de documents internes a permis de valider ou de compléter les données recueillies. Nous avons utilisé le logiciel NVIVO 11 pour le traitement et l'analyse des données.

4.3 CODAGE PAR PALIERS DE TRAITEMENTS EN SÉQUENCE

La masse d'information obtenue lors d'entrevues pose le défi de l'élagage : comment la réduire sans qu'il y ait perte de sens? C'est pourquoi la question du codage des données qualitatives devient un enjeu. Nous avons procédé au codage des données selon trois paliers de traitement en séquence (Alexandre, 2013), soit le codage en fonction du schéma d'entrevue, le codage selon les catégories de la théorie de l'avantage collaboratif et le codage selon les « trois I ».

Trois types de matrices (Miles et Huberman, 2003) ont été produites. Le premier type présente les données de chaque palier de traitement pour chacune des dimensions (conditions, management et *gouvernance*), et ce, pour chaque TREI. Le deuxième type de matrice, une métamatrice intracas, propose les données regroupées de chaque palier de traitement pour chaque table. Enfin, une métamatrice globale offre une vue d'ensemble des données intracas et intersites.

5. PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

La dimension *management* a permis de connaître les dispositifs de gestion en place et de comprendre leur incidence sur le pilotage de l'instance, ainsi que leurs effets sur la gouvernance collaborative même.

5.1 RÉSULTATS DE LA DIMENSION MANAGEMENT

Nos résultats montrent que la TÉO a mis en place des dispositifs de gestion évolutifs, s'appuyant sur un fonctionnement très ouvert et qui, aux dires des répondants, a assuré l'efficacité du travail, malgré la complexité organisationnelle de la table. Les conflits ont été nombreux entre les CS et les établissements d'enseignement supérieur, mais la mise en place de mécanismes de gestion des risques appropriés, tels que l'organisation de réunions ponctuelles en face à face, a maintenu un climat de confiance. De nombreux accommodements ont été consentis pour respecter l'autonomie des comités et des membres, et pour maintenir une ouverture à la communauté. Bien que la direction régionale du MELS ait été à l'origine de la table, la TÉO a assuré son autonomie en confiant le soutien administratif et la coordination des comités à un secrétaire général, ce qui lui a permis de renforcer sa stratégie de revendication face au ministère dans le dossier de la défense de l'enseignement supérieur. En se dotant d'une structure à deux composantes — l'une administrative, l'autre politique —, la TÉO a mis en place une gouvernance apte à se réguler.

La TÉIOM présente un profil singulier : sa complexité organisationnelle et la lourdeur qui en résulte ont multiplié les tensions et conflits, alors les répondants ont jugé la table peu efficace. Les mécanismes de gestion des risques ont été jugés insuffisants pour réguler les nombreux conflits, qu'ils aient émergé entre les CS et les cégeps, entre les CS elles-mêmes, entre les différents cégeps, ou encore entre les acteurs éducatifs et les CRE. La présence constatée des réseaux sous-sectoriels

(CS et cégeps), prenant la forme de communautés épistémiques (Haas, 1992), a semblé maintenir le cloisonnement des ordres d'enseignement, nourrir la méfiance entre les membres et contribuer à affaiblir le leadership régional. Les acteurs se sont sentis en compétition et peu engagés dans le processus décisionnel. Aux dires des répondants, la mouvance des participants au fil des ans a eu un effet démotivant pour plusieurs et a favorisé l'établissement d'un climat délétère. La direction régionale du MELS, responsable de la coordination et du soutien administratif de la TÉIOM, a maintenu cette dernière dans un état de subordination, la rendant vulnérable au moment du retrait du financement ministériel.

À l'instar de la TÉO, ÉL a su adapter sa structure organisationnelle au mandat ministériel, tout en œuvrant à de nombreux mandats régionaux. Contrairement à la TÉIOM, la direction régionale du MELS était peu active et jugée plutôt bureaucratique⁷. Face aux tensions inévitables, la table a réagi promptement avec la mise de place de mécanismes de gestion des risques, tels que l'application du principe « une personne, un vote », l'autofinancement par les acteurs éducatifs et l'autorégulation par les sous-secteurs. Mais c'est la volonté de poursuivre les projets régionaux, à l'encontre souvent du MELS, qui a contribué d'abord au maintien, puis au renforcement du climat de confiance. L'établissement d'un consensus régional a été, de l'avis des répondants, une des spécificités d'ÉL et sa principale force. La promotion de la table, rendue possible par le respect de l'autonomie des membres, a accru le réseau d'acteurs qui, à son tour, a su remédier au retrait du financement de l'État en 2015. Les résultats de la dimension *management* sont synthétisés dans le Tableau 2.

TÉIOM	ÉL	TÉO
Lourdeur et complexité organisationnelle	Dispositifs de gestion souples et adaptables	
Subordination face au ministère	Autonomisation face au ministère	
Peu de mécanismes de gestion des risques	Mécanismes de gestion des risques efficaces	

Tableau 2 Spécificités de la dimension *management* selon les tables

7 Contrairement aux autres régions qui bénéficiaient d'une direction régionale en propre, la direction régionale de Lanaudière était aussi responsable des régions des Laurentides et de Laval, ce qui pourrait expliquer sa moins grande implication dans cette TREI.

5.2 DISCUSSION DES RÉSULTATS

5.2.1 Des dispositifs de gestion souples et adaptatifs

La littérature relative au *Collaborative Public Management* et le cadre d'analyse de la théorie de l'avantage collaboratif montrent que la gestion des instances joue un rôle non négligeable dans la réussite d'une gouvernance collaborative. La capacité d'adaptation d'une instance, en fonction de son contexte et des circonstances, est essentielle à sa longévité, à condition qu'elle conserve sa raison d'être (Cropper, 1996). L'analyse de nos résultats suggère que la TEO et ÉL, bien qu'ayant un contexte d'implantation différent, ont créé des dispositifs de gestion adaptés au contexte collaboratif. Pour la TEO, qui en était à sa troisième phase de restructuration, l'adaptation de sa structure organisationnelle, de ses règles, de sa composition et du mandat a montré la flexibilité du processus managérial qu'on peut retrouver tant dans une gouvernance en réseau (Klijn et Koppenjan, 2016) que dans une gouvernance collaborative.

ÉL, pour sa part, a mis en place des règles d'autofinancement et a allégé son processus d'adoption des projets, en rendant le COSPA décisionnel. 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. Qu'il s'agisse de l'établissement de sources de financement autonomes ou des modifications apportées à la structure organisationnelle, la TEO et ÉL ont montré leur proactivité et leur détermination à revoir leurs dispositifs de gestion afin de maintenir les activités de leur table selon un mode collaboratif. Ces dispositifs de gestion adaptatifs ont permis de réaliser plusieurs projets régionaux en plus du mandat ministériel.

En ce qui concerne la TEO, sa structure organisationnelle complexe, jugée trop lourde, l'a rendue incapable de mettre fin aux multiples conflits entre les divers acteurs. Les dispositifs de gestion ont semblé peu adaptés à une instance collaborative de grande envergure. Bien que ses comités aient bénéficié d'une grande autonomie favorisant les rapprochements entre les membres, nos résultats proposent que l'absence d'une mise en cohérence de la diversité par le conseil d'administration a laissé persister les tensions et conflits. Vangen et Huxham (2014) expliquent que le manque de flexibilité dénote que les membres protègent davantage les intérêts de leur propre organisation, au détriment de l'instance collaborative. Ce qui confirme l'importance du leadership dans l'application des dispositifs de gestion telle que définie par Vangen et Huxham (2003, 2014), c'est-à-dire la capacité des acteurs à diriger l'instance collaborative en jonglant avec les structures et les processus en fonction du contexte.

Ceci nous amène à faire une première proposition :

Des dispositifs de gestion souples et adaptatifs favorisent la gouvernance collaborative.

5.2.2 Présence de mécanismes d'autonomisation face au ministère de l'Éducation

Existe-t-il des conditions idiosyncrasiques servant à mieux comprendre la poursuite des activités de certaines TREI? Est-ce que les dispositifs de gestion peuvent contribuer à la pérennité des tables? Les TREI ont dû revoir leur avenir à la suite de l'annonce de la fin du soutien financier gouvernemental en 2015. Nous savons que la TÉO est devenue une IRC, qu'Éducation Lanaudière poursuit ses activités et que la TÉIOM s'est dissoute. Comment expliquer que, devant une même contrainte, les chemins soient différents? Le concept d'*autonomie* peut nous éclairer : l'autonomie dans les instances collaboratives est à la fois individuelle et organisationnelle (Huxham, 1996; Vangen et Huxham, 2014). Les membres doivent avoir une liberté suffisante pour s'engager dans la collaboration au nom de leur organisation, tout en y demeurant imputable. De même, l'instance collaborative doit jouir d'une certaine indépendance face à l'État, même avec une obligation de reddition de comptes. Emerson et Nabatchi (2015) associent l'autonomie des organisations collaboratives à leurs origines et à leur capacité d'établir leurs propres règles, tandis que Lusignan et Pelletier (2009) parlent plutôt d'autorégulation. Il s'agit d'un fragile équilibre à implanter entre la cohésion de l'instance, le maintien de l'engagement de chacun et la reddition de comptes.

Nos résultats révèlent que l'autonomie face au MELS semble déterminante pour la pérennité de ces TREI. En Outaouais, la création de la table s'est faite avec la direction régionale du MELS, qui est demeurée un acteur présent et actif parmi d'autres. La pleine autonomie de comités permanents de la TÉO a assuré l'intégration d'une diversité d'acteurs selon ses besoins, tandis que sa double structure, administrative et politique, a agi comme un filtre, assurant sa régulation. Par exemple, la table a érigé au rang de priorité régionale la stratégie de revendication pour la défense de l'enseignement supérieur, en rédigeant une Déclaration et en intégrant les députés provinciaux au sein de l'ACESO. Plus tard, la décision des parties prenantes de se transformer en IRC a montré leur volonté de poursuivre des activités dans un autre cadre collaboratif, illustrant la présence d'un leadership processuel.

Dans Lanaudière, c'est en 2006 que la direction régionale du MELS s'est invitée à la table, mais cette implication a amené ÉL à critiquer la reddition de comptes ministérielle et le caractère bureaucratique et tatillon du ministère. Les sous-secteurs (CS et cégep) se sont régulés dans la gestion des conflits et la table, par son mode de gestion centralisé, a régulé à son tour les travaux de ses comités. Sa capacité à tisser des liens avec une diversité d'acteurs régionaux, éducatifs ou non, témoigne de son leadership encore actuel et confirme sa légitimité en tant qu'outil de régulation régional du système éducatif. Ce soutien actif des membres régionaux non éducatifs, rendu possible grâce au climat de confiance et à l'autonomie accordée aux membres, repose sur l'optimisation de son réseau régional, notamment par une association avec la table des préfets. La politique d'autofinancement d'ÉL lui permet de poursuivre ses activités en assurant son autonomie, ce qui contribue à l'utilisation des stratégies de contournement ou de confrontation face à l'État.

En Montérégie, c'est la direction régionale du MELS qui a initié et soutenu administrativement la TÉIOM jusqu'en 2014. Les répondants ont affirmé que la responsabilité de concevoir le plan régional de rapprochement de la FPT avait été confiée à Emploi-Québec, qui se trouvait à arbitrer les différends, au grand dam de certains acteurs qui considéraient que l'organisme gouvernemental avait presque un droit de veto. Peu de mécanismes d'autonomisation ont été mis en place et la table a emprunté une stratégie de subordination face au MELS, lui reprochant même de ne pas avoir été assez directif afin de les « obliger à mieux travailler ensemble » (répondant TÉIOM). Cette stratégie l'a rendue vulnérable aux tensions régionales, qu'elle n'a pu atténuer. La décision de sa dissolution s'est ainsi appuyée sur l'argument que les établissements scolaires n'avaient pas la capacité financière de soutenir une telle organisation. Pourtant, les établissements d'enseignement de la TÉO et Éducation Lanaudière ont maintenu leur soutien financier.

Ainsi, nous soumettons cette deuxième proposition :

La mise en place de mécanismes d'autonomisation face au ministère de l'Éducation favorise la pérennité des tables.

5.2.3 Présence de mécanismes de gestion des risques efficaces et consensuels

La gestion des risques est un élément constitutif de la *confiance* dans la théorie de l'avantage collaboratif. Huxham (2003) ainsi que Vangen et Huxham (2014) considèrent que plus les partenaires sont en confiance, plus ils s'emploient à établir une collaboration et à prendre des risques. Selon les chercheuses, il s'agit d'un processus long et énergivore qui repose sur un bon leadership et du doigté.

Nous avons vu qu'un des paradoxes de la collaboration est de créer des tensions. Celles-ci proviennent souvent de la diversité des acteurs et de la difficulté à bien comprendre les différences culturelles (Vangen et Winchester, 2014). Mais les tensions et conflits sont souvent l'occasion de revoir les règles et les procédures au sein d'une instance (Klijn et Koppenjan, 2016). Ce fut le cas de la TÉO, qui a opté pour un mécanisme de gestion des risques permanent en créant une double structure (administrative et politique), de même que certains mécanismes *ad hoc* servant à apaiser des tensions passagères, par exemple, les rencontres immédiates en face à face. Ce mécanisme, utilisé à quelques reprises, a désamorcé les résistances des représentants de cégeps face aux élus des commissions scolaires et a réussi à satisfaire aux demandes des représentants politiques, qui souhaitaient être davantage inclus dans le processus décisionnel.

Éducation Lanaudière a également revu certaines procédures : au début, le droit de vote avait été octroyé en fonction des catégories de membres. Ainsi, les membres éducatifs étaient privilégiés. Devant les absences répétées des membres non éducatifs et par souci de les inclure dans le processus décisionnel, le suffrage fut alors accordé à chaque personne participante. C'est ainsi que les membres non éducatifs purent jouer pleinement leur rôle. De plus, Éducation Lanaudière a laissé

aux CS et au cégep la responsabilité de régler leurs différends à l'interne avant d'user de la table comme mécanisme d'arbitrage de la table. Ceci montre la persistance d'un certain cloisonnement entre ces ordres d'enseignement.

La TÉIOM n'a eu que peu de mécanismes de gestion des risques jugés efficaces. La diversité des membres, leur nombre et leur mouvance se sont avérés démobilisateurs; certains participants ont dit que la lourdeur bureaucratique enlevait tout le plaisir de prendre part aux rencontres de l'instance. Les tensions et conflits fréquents, gérés en réseaux sous-sectoriels (CS et cégeps), en ont généré des nouveaux en raison des consensus préalables entre acteurs d'un même ordre d'enseignement. Leurs agissements entretenaient la compartimentation des enjeux entre les ordres d'enseignement, et certains répondants ont affirmé que les réseaux sous-sectoriels instrumentalisaient la TÉIOM pour leurs propres fins. Cela dénote une propension à protéger les intérêts non seulement des réseaux sous-sectoriels, mais aussi des organisations d'attache des membres, au détriment de l'instance collaborative (Vangen et Huxham, 2014). L'absence ou l'inefficacité des mécanismes en place a mis en péril le travail collaboratif.

Il ressort de notre analyse une troisième proposition :

La mise en place de mécanismes de gestion des risques efficaces et consensuels favorise la collaboration.

5.3 LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Sur le plan méthodologique, l'une des limites de la recherche est le nombre de cas étudiés et le nombre de participants par table. La participation de trois TREI sur dix-sept, à raison de six à huit participants par table, ne permet pas la généralisation des résultats. De plus, l'opérationnalisation du modèle des « trois I » étant nouvelle, les unités de sens méritent d'être raffinées afin de mieux circonscrire les items de chaque « I ». Sur le plan théorique, notre recherche confirme l'importance de la dimension managériale, mais chacune de nos propositions doit faire l'objet d'une vérification empirique auprès d'autres instances collaboratives.

6. CONCLUSION

Bien qu'étant indépendantes et autonomes, les TREI demeurent rattachées au MELS par le mandat qui leur est confié et le financement gouvernemental reçu. Elles se déploient dans toutes les régions administratives du Québec dès 2006, en ayant comme tâche principale de s'entendre sur un plan de rapprochement en FPT. Ces instances de gouvernance collaborative régionale se distinguent tant dans leur fonctionnement et leur composition que dans le rôle qu'elles tiennent au sein de leur communauté.

Au terme de notre recherche, nous faisons les propositions suivantes :

- 1) Des dispositifs de gestion souples et adaptatifs favorisent la gouvernance collaborative.
- 2) La mise en place de mécanismes d'autonomisation face au ministère de l'Éducation favorise la pérennité des tables.
- 3) La mise en place de mécanismes de gestion des risques efficaces et consensuels favorise la collaboration.

Nos résultats d'analyse de la dimension *management* suggèrent que la gouvernance collaborative des TREI repose sur la présence de dispositifs de gestion spécifiques, notamment des mécanismes de gestion des risques et d'autonomisation face à l'État, qui renforcent l'intensité des relations entre acteurs et assurent sa pérennité. 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 des facteurs propices au dépassement des intérêts sectoriels et favorisent la collaboration chez la TÉO et ÉL. Il en va autrement pour la TÉIOM, dont la défense des intérêts organisationnels et sous-sectoriels a nourri les tensions et conflits. Les mécanismes d'autonomisation de la TÉO et d'ÉL leur permettent de poursuivre leurs activités au-delà du retrait du financement gouvernemental, tandis que l'état de subordination de la TÉIOM face au MELS l'amène à sa dissolution.

7. RÉFÉRENCES

- Agranoff, R. (2012). *Collaborating to Manage. A Primer for the Public Sector*. Washington, DC : Georgetown University Press.
- Agranoff, R. et McGuire, M. (2003). *Collaborative Public Management: New Strategies for Local Government*. Washington, DC : Georgetown University Press.
- Agranoff, R. (2014). Bridging the Theoretical Gap and Uncovering the Missing Holes. Dans R. Keast, M., Mandell et R. Agranoff (dir.), *Network Theory in the Public Sector: Building New Theoretical Frameworks* (p. 193-209). New York, NY : Routledge.
- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56. Récupéré [dehttp://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero32\(1\)/rq-32-1-Alexandre.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero32(1)/rq-32-1-Alexandre.pdf)
- Ansell, C. et Gash, A. (2007). Collaborative Governance in Theory and Practice. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(4), 543-571.
- Bingham, L. B., Sandfort, J. et O'Leary, R. (2008). Learning to Do and Doing to Learn: Teaching Managers to Collaborate in Networks. Dans L. B. Bingham et R. O'Leary (dir.), *Big Ideas in Collaborative Public Management* (p. 270-285). Armonk, NY : M. E. Sharpe.

- Bourque, D. (2010). *Concertation et partenariat. Entre levier et piège du développement des communautés*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Cropper, S. (1996). Collaborative Working and the Issue of the Sustainability. Dans C. Huxham (dir.), *Creating Collaborative Advantage* (p. 80-100). Londres, Royaume-Uni : Sage Publications.
- Emerson, K. et Nabatchi, T. (2015). *Collaborative Governance Regimes*. Washington, DC : Georgetown University Press.
- Gouvernement du Québec. (2005). *Rapport sur l'accès à l'éducation*. Québec, Canada : auteur. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/education_avenir_rapport.pdf
- Gouvernement du Québec. (2006). *Plan de rapprochement en matière de formation professionnelle et technique*. Québec, Canada : auteur. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/PlanRapprochementFPT.pdf
- Gouvernement du Québec. (2014). *Régime budgétaire et financier des cégeps (année scolaire 2013-2014). Annexe C016*. Québec, Canada : auteur. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/resultats-de-la-recherche/detail/article/regime-budgetaire-et-financier-des-cegeps/>
- Haas, P. M. (1992). Introduction: Epistemic Communities and International Policy Coordination. *International Organizations*, 46(1), 1-35. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/2706951>
- Hassenteufel, P. (2011). *Sociologie politique : l'action publique* (2^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Heclo, H. (1994). Ideas, Interest, and Institutions. Dans D. Lawrence et J. Calvin (dir.), *The Dynamics of American Politics. Approaches and Interpretations* (p. 366-419). New York, NY : Westview Press.
- Hermet, G. (2007). *L'hiver de la démocratie ou le nouveau régime*. Paris, France: Armand Colin.
- Hézar, L. et Fargevieille, B. (2014). *Concertation entre parties prenantes et développement économique*. Paris, France : Éditions des journaux officiels. Récupéré de https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2014/2014_09_concertation_developpement_economique.pdf
- Hood, C. (1986). *The Tools of Government*. Chatham, NJ : Chatham House.
- Huxham, C. (dir.). (1996). *Creating Collaborative Advantage*. Londres, Royaume-Uni : Sage Publications.
- Huxham, C. (2003). Theorizing Collaboration Practice. *Public Management Review*, 5(3), 401-423.
- Huxham, C. et Vangen, S. (2004). Doing Things Collaboratively: Realizing the Advantage or Succumbing to Inertia? *Organizational Dynamics*, 33(2), 190-201.
- Huxham, C. et Vangen, S. (2005). *Managing to Collaborate. The Theory and Practice of Collaborative Advantage*. New York, NY : Routledge.

- Keast, R. (2014). Network Theory Tracks and Trajectories: Where from, Where to? Dans R. Keast, M. Mandell et R. Agranoff (dir.), *Network Theory in the Public Sector: Building New Theoretical Frameworks* (p. 15-30). New York, NY : Routledge.
- Keast, R. et Mandell, M. (2014). The Collaborative Push: Moving Beyond Rhetoric and Gaining Evidence. *Journal of Management & Governance*, 18(1), 9-28.
- Keast, R., Mandell, M. et Agranoff, R. (dir.). (2014). *Network Theory in the Public Sector: Building New Theoretical Frameworks*. New York, NY : Routledge.
- Klijn, E. H. et Koppenjan, J. (2016). *Governance Networks in the Public Sector*. New York, NY : Routledge.
- Lascoumes, P. et Le Galès, P. (dir.). (2005). *Gouverner par les instruments*. Paris, France : Presses de Sciences Po.
- Lowi, T. (1972). Four Systems of Policy, Politics, and Choice. *Public Administration Review*, 32(4), 298-310.
- Lusignan, J. et Pelletier, G. (2009). Gouvernance, pilotage et régulation intermédiaire dans les systèmes éducatifs. Dans Pelletier, G. (dir.), *La gouvernance en éducation. Régulation et encadrement dans les politiques éducatives* (p. 11-31). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mandell, M. (2014). Introduction: Understanding Theory. Dans R. Keast, M. Mandell et R. Agranoff (dir.), *Network Theory in the Public Sector: Building New Theoretical Frameworks* (p. 3-14). New York, NY : Routledge.
- McGuire, M. et Agranoff, R. (2011). The Limitations of Public Management Network. *Public Administration*, 89(2), 265-284.
- Michaux, V., Defélix, C. et Raulet-Croset, N. (2011). Boosting Territorial Multi-Stakeholder Cooperation, Coordination and Collaboration: Strategic and Managerial Issues. *Management & Avenir*, 50(10), 122-136.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (M. H. Rispol, trad.). Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Moreau, N. (1998). *À propos de la régionalisation en éducation et du développement social : étude exploratoire*. Québec, Canada : Conseil supérieur de l'éducation. Récupéré de <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/EtudesRecherches/50-2089.pdf>
- Moreau Defarges, P. (2011). *La gouvernance* (4^e éd.). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Muller, P. (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.
- O'Leary, R. et Vij, N. (2012). Collaborative Public Management: Where Have We Been and Where Are We Going? *The American Review of Public Administration*, 42(5), 507-522.
- Osborne, D. et Gaebler, T. (1992). *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit Is Transforming the Public Sector*. Reading, MA : Addison-Wesley.

- Palier, B. et Surel, Y. (2005). Les « trois I » et l'analyse de l'État en action. *Revue française de science politique*, 55(1), 7-32.
- Portelance, L., Borges, C. et Pharand, J. (dir.). (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Rhodes, R. A. W. (1997). *Understanding Governance. Policy Networks, Governance, Reflexivity and Accountability*. Buckingham, Royaume-Uni : Open University Press.
- Robitaille, M. et Régimbald, A. (2008). La gouvernance régionale en éducation : l'exemple de l'Outaouais. *Revue canadienne des sciences régionales*, 31(3), 563-580.
- Sabatier, P. A. et Jenkins-Smith, H. C. (dir.). (1993). *Policy Change and Learning: An Advocacy Coalition Approach*. Boulder, CO : Westview Press.
- Thatcher, M. (2014). Réseau (Policy Network). Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (4^e éd., p. 569-576). Paris, France : Presses de Sciences Po.
- Vangen, S. et Huxham, C. (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, S. et Huxham, C. (2006). Achieving Collaborative Advantage: Understanding the Challenge and Making It Happen. *Strategic Direction*, 22(2), 3-5.
- Vangen, S. et Huxham, C. (2012). The Tangled Web: Unraveling the Principles of Common Goals in Collaborations. *Journal of Public Administration Research & Theory*, 22(4), 731-760.
- Vangen, S. et Huxham, C. (2014). Building and Using the Theory of Collaborative Advantage. Dans R. Keast, M. Mandell et R. Agranoff (dir.), *Network Theory in the Public Sector: Building New Theoretical Frameworks* (p. 51-67). New York, NY : Routledge.
- Vangen, S. et Winchester, N. (2014). Managing Cultural Diversity in Collaborations: A Focus on Management Tensions. *Public Management Review*, 16(5), 686-707.
- Van Slyke, D. M. (2009). Collaboration and Relational Contracting. Dans R. O'Leary et L. B. Bingham (dir.), *The Collaborative Public Manager. New Ideas for the Twenty-First Century* (p. 137-156). Washington, DC : Georgetown University Press.