

La gouvernance régionale de l'éducation : l'exemple de l'Outaouais

Martin Robitaille
Département du travail social et des sciences sociales
Université du Québec en Outaouais
Case postale 1250, succursale Hull
Gatineau (Québec)
J8X 3X7

André Régimbald
Décanat des études
Université du Québec en Outaouais
Case postale 1250, succursale Hull
Gatineau (Québec)
J8X 3X7

Rarement ces derniers mois au Québec n'aura-t-on vu autant de réactions de la part de la classe politique et de l'opinion publique concernant la question de la gouvernance de l'éducation et cela, tant au niveau des universités, des Cégeps que des Commissions scolaires, souvent pour critiquer le manque de transparence des conseils d'administration des universités (Toulouse 2007) ou encore leur manque de rigueur budgétaire ces dernières années, ce qui a été tout particulièrement le cas de l'UQAM dans ce qui est maintenant appelé le « fiasco immobilier » de l'institution. Quant aux Cégeps, leur histoire est marquée par une remise en cause constante de leur existence. Parce que coûteux, tantôt on désire les éliminer en ajoutant une année au secondaire et une année à la formation universitaire et tantôt, on reconnaît leur originalité et leur contribution dans le difficile passage entre le secondaire et l'université. Tout cela dans un contexte où il devient nécessaire, aux yeux des entreprises, d'orienter rapidement les étudiants en fonction des besoins d'un marché du travail en pleine croissance et en demande de main-d'œuvre. En ce qui a trait à cette vénérable institution canadienne que représentent les commis-

sions scolaires, l'action démocratique du Québec (ADQ)¹ souhaite leur abolition pure et simple dans un souci de décentralisation, d'économie et de proximité, pour en confier la gestion aux municipalités qui elles, hésitent à prendre cette responsabilité (FQM 2008). Enfin, la Fédération des commissions scolaires désire que l'État québécois reconnaisse dans la loi et dans les politiques gouvernementales le rôle et la contribution des commissions scolaires au développement social, culturel et économique des collectivités locales et régionales (FCSQ 2008). Pourtant, en dépit du fait que l'éducation est traitée de façon sectorielle au niveau provincial, il n'en demeure pas moins que ce secteur est essentiel au développement d'une région.

Voilà bien une représentation typique de la gouvernance de l'éducation au Québec. Le système est d'abord perçu comme trois ordres d'enseignement constitués en « silos », éloignés des préoccupations transversales des usagers, du milieu et des territoires qu'ils desservent. Or, qu'en est-il réellement? Comment se constitue la gouvernance territoriale de l'éducation dans les régions? Peut-on encore parler de « solitude des ordres d'enseignement » et de structures ministérielles lourdes et tentaculaires? Ou est-il possible d'examiner le sujet de la gouvernance en lien avec les questions de collaboration, de complémentarité et de partenariat entre les acteurs de l'enseignement et le milieu?

Cette seconde approche sera la nôtre, car dans cet article, nous démontrerons qu'au-delà de la gouvernance centralisée du ministère de l'Éducation et des chasses gardées des institutions, il est possible de développer des pratiques de gouvernance territoriales innovatrices qui font fi des contraintes institutionnelles et étatiques habituelles. Ces pratiques seront en mesure de répondre à des besoins locaux et régionaux sur l'éducation, la formation de la main-d'œuvre et le développement socioéconomique. Il importe donc de replacer le débat en éducation sur une base territoriale et régionale, afin d'attester que pour faire face aux défis démographiques, sociaux et économiques actuels, plus que jamais, l'intervention éducative et celle de la formation de la main-d'œuvre doivent être examinées dans une perspective transversale où les acteurs régionaux s'entendent pour établir une plus forte relation entre les processus d'apprentissage, de l'innovation, du développement économique et de la cohésion sociale. Il est donc nécessaire de s'assurer que ce qui est à première vue considéré comme des problèmes ne concernant que le système éducatif (p. ex. clientèle, décrochage scolaire, formation peu adaptée au besoin du milieu et financement), soit examiné par l'ensemble des intervenants concernés (publics, privés, communautaires) pour qu'ils deviennent de réels enjeux territoriaux.

L'exemple de l'Outaouais,² région frontalière avec l'Ontario, sera au centre

-
1. L'ADQ est le parti politique qui représente l'opposition officielle du gouvernement minoritaire libéral actuel. Il s'agit d'un parti de droite dont la ligne de pensée néolibérale ne fait aucun doute.
 2. L'Outaouais est une vaste région (30 000 km²) située à la limite sud-ouest du Québec dont la population est de 350 000 personnes. Cette région a une économie constituée d'un secteur tertiaire important qui représente 82% des emplois. La ville de Gatineau (face à Ottawa) compte plus de 70 % de la population de la région. Sa position géographique avantageuse (la région est à mi-chemin entre deux principaux pôles de l'économie canadienne : Montréal et Toronto)

de cette démonstration puisqu'elle a su développer depuis les dix dernières années, une approche intégrée de gouvernance de l'éducation dans une structure souple de partenariat appelée «Table Éducation Outaouais ». Cet organisme a généré de nombreux projets sur la base d'un partenariat régional regroupant les secteurs éducatifs (public et privé), de l'emploi, et de la formation de la main-d'œuvre. Un projet retiendra particulièrement notre attention, il s'agit du «Forum de l'éducation supérieure en Outaouais» qui, en 2003, a eu comme objectif de développer une vision stratégique de développement de l'enseignement supérieur qui soit intégrée et en harmonie avec le développement et les besoins de la région. L'importance de ce projet se situe au centre du lien qui s'établit entre l'éducation supérieure et une région, laquelle s'emploie à faire de l'apprentissage un enjeu fondamental, ce qu'est une véritable «région apprenante» (Goddard et Chatterton 1999).

Région apprenante, gouvernance et innovation en éducation

Le rôle du secteur de l'éducation dans le développement régional n'a jamais été une préoccupation de la part des chercheurs et peu d'études au Québec ont été réalisées sur ce sujet. Pourtant, les défis lancés par la mondialisation de l'économie, ne serait-ce qu'en matière de compétitivité, de besoins accrus de connaissances, de compétences et d'apprentissage continu, exigent une réflexion importante et la mise en place de nouvelles pratiques afin que les régions puissent répondre adéquatement à ces défis. Certes, un apprentissage individuel est nécessaire, mais l'apprentissage institutionnel est essentiel (Larsen 2008).

Le concept de «région apprenante» découle de la notion « d'économie apprenante » selon laquelle la connaissance constitue l'une des plus importantes ressources de l'économie contemporaine et que l'apprentissage en est son plus important processus (Goddard 1998). Ainsi, une région apprenante est une région qui adopte les principes de la création, de la connaissance et de la formation continue. Ceci implique forcément que le succès de ce type de région reflète sa capacité d'apprendre et donc de modifier certaines pratiques, de s'adapter aux changements rapides et de pouvoir répondre tout aussi promptement à la demande de compétences nouvelles, et cela, dans tous les secteurs économiques et non seulement dans ceux à forte intensité du savoir. Qui plus est, l'interrelation entre la connaissance et son infrastructure avec les conditions locales et régionales dans lesquelles se fait l'apprentissage, façonne et qualifie une région apprenante. De là l'importance des liens étroits qui doivent se tisser entre les établissements d'éducation et le territoire qu'ils desservent. En dépit du fait que ces conditions demeurent très variables d'une région à l'autre, les ressources (le personnel, les qualifications et le savoir) et les mécanismes institutionnels en place deviennent fondamentaux pour réaliser cette jonction (Lundvall et Johnson 1994).

Dans l'expression «région apprenante», le vocable «région» doit être inter-

confronte l'Outaouais à des défis économiques et sociaux importants (voir à ce sujet Doucet et al. 2007).

prété dans un sens très large. Ce dernier renvoie à une aire géographique, souvent réduite, ayant des objectifs ou des problèmes communs, et non pas nécessairement à une entité délimitée administrativement ou politiquement. En ce sens, la région pourrait être davantage conçue comme un territoire où vit une communauté caractérisée certes, par son espace géographique, mais où les réseaux sociaux et institutionnels constituent un ensemble social organisé. Une région apprenante nécessite donc qu'elle puisse mettre en place des réseaux d'apprentissage en mesure de renforcer son leadership. À cette fin, la mobilisation de l'ensemble des acteurs territoriaux, autour d'objectifs et de stratégies capables de répondre à leurs besoins en fonction des compétences et des qualifications de la population, devient cruciale.

La coopération entre les établissements d'enseignement et de formation et les différents acteurs des communautés régionales ou locales, en vue de promouvoir l'innovation économique et/ou sociale grâce à l'apprentissage, est au cœur du concept de région apprenante. Une coopération entre les partenaires sociaux, les organisations non gouvernementales, les organismes publics, les entreprises, etc., doit en effet permettre d'aborder les problèmes dans un contexte local (CODEFOP 2001). Dans les faits, les établissements d'enseignement supérieur s'avèrent essentiels dans le développement de ce type de région parce qu'ils permettent non seulement de créer de l'emploi, souvent de haut niveau, mais aussi de développer une main-d'œuvre flexible. De plus, ces établissements sont en mesure d'offrir, en région, un leadership formel et informel au niveau de la gouvernance locale et régionale en matière d'apprentissage et d'innovation. Comme nous pouvons le constater, deux éléments importants permettent d'ancrer la notion de région apprenante dans une réalité territoriale. D'abord, celui de «gouvernance» qui en régule le mode de gestion et ensuite celui d'«innovation» qui oriente la forme de son développement.

Innover en matière de gouvernance éducative territoriale

L'intérêt de l'étude des nouvelles formes de gouvernance territoriale repose sur une transformation réelle et profonde de l'action publique. En effet, le niveau de scolarité des acteurs locaux (public, privé et associatif) est aujourd'hui plus élevé et les domaines de compétences de ces mêmes acteurs se sont accrus et complexifiés (Le Galés 1995). Ces transformations touchent aussi les structures hiérarchiques gouvernementales territoriales qui doivent maintenant composer avec des réalités sectorielles plus complexes (local, supra-local, régional, provincial), et par une évolution de l'action publique qui tend à se décentraliser, à se «contractualiser» sous la forme d'ententes sectorielles lesquelles s'ouvrent aux divers partenariats (Goxe 2007). La gouvernance permet ainsi d'identifier de nouveaux mécanismes ou manières de produire les politiques publiques par des formes de coopération entre acteurs de la société civile et institutions, tous secteurs confondus. Cette gouvernance territoriale doit donc s'étendre «à l'ensemble des situations de coopération non ordonnées par la hiérarchie qui correspondent à la construction, à la gestion ou à la représentation des territoires, en particulier face à leur

environnement économique ou institutionnel» (Simoulin 2007 : 17).

Cette question de gouvernance renvoie à l'implication croissante des acteurs locaux dans les dynamiques de développement et dans leur capacité de se mobiliser et de se prendre en main au niveau local. Cependant, elle est aussi prépondérante en raison de l'évolution des structures politico-administratives de l'État qui ont favorisé une déconcentration administrative au profit des niveaux supra-local et local. Cette évolution a entraîné un changement dans les espaces d'exercices du pouvoir où l'intervention sur les politiques publiques n'est plus régulée par le seul suffrage électif, mais par une « gouvernance coordonnée des acteurs d'un territoire » (Leloup et al. 2005 : 323). Pour Lévesque (2007) cela signifie la mise en place, sur les territoires, d'une réelle « gouvernance partagée » qui dépasse les limites de la hiérarchie administrative et celles du marché, en y intégrant des acteurs publics, privés et de la société civile. Les défis sont grands, car il s'agit d'identifier et de reconnaître les acteurs pertinents, de trouver des mécanismes de coordination qui respectent la diversité des logiques et des valeurs de ces acteurs. Enfin, il est nécessaire de concilier les intérêts individuels, collectifs et l'intérêt général par une réelle démocratie délibérative.

Au Québec et ailleurs au Canada, la gouvernance territoriale du système éducatif a été très souvent observée et analysée sous un angle vertical et bureaucratique, soit dans une relation de contrôle de l'autorité centrale qui gère les performances du système et en centralise le financement. Or, il appert qu'une gouvernance de type horizontal, qui passe par une mobilisation des acteurs (internes et externes) des établissements, émerge au point de considérer que dans le système éducatif la gouvernance comporte maintenant une forte dimension de participation locale et communautaire (Lessard 2006). À titre d'exemple, l'évolution actuelle des politiques publiques éducatives en Europe a eu pour effet de construire des réseaux de régulation de l'action sur le territoire qui s'associent difficilement à une conception de l'éducation perçue comme un « bien public défini d'en haut » (Maccarini 2004 : 170). Cela parce que le niveau régional ou territorial de coordination de l'action publique constitue maintenant un espace solide de ré-articulation des champs de l'éducation, de la formation et de l'emploi (Verdier 2004).

Cette conception de l'action publique est fondamentale parce qu'elle permet enfin de sortir l'intervention en éducation du « monde de l'éducation » pour la faire apparaître dans des réalités territoriales d'ensemble. Par exemple, l'apprentissage tout au long de la vie est une de ces réalités qui a besoin d'être considérée dans sa globalité et soutenue par les principaux acteurs concernés. Le mode de gouvernance en éducation doit donc être, en bonne partie, autorégulé et fonctionner sur la base d'une mise en réseau d'acteurs en mesure de coordonner des actions horizontales, le tout pouvant se réaliser par une organisation capable d'innover (Bouliane 2004).

Cependant, dans le contexte québécois où les compétences régionales et locales en matière éducative, de formation et d'emploi sont faibles et où il existe encore un cloisonnement assez étanche entre les ordres d'enseignement (secondaire, collégial, universitaire), l'innovation sociale devient impérative afin de relever le défi de la gouvernance territoriale en éducation (Robitaille 2002, 2005). Il ne suffit pas de gouverner, encore faut-il savoir innover! Telle est la règle d'or

qu'il est nécessaire de garder en tête lorsqu'il s'agit d'observer les formes innovatrices que peuvent emprunter les pratiques de gouvernance sur un territoire (telles que la concertation et les partenariats). Bien sûr, l'innovation dont il est question ici intègre plusieurs dimensions qu'elles soient technologiques, organisationnelles ou sociales. L'innovation doit être considérée en raison de sa dynamique de transformation des rapports sociaux et de gouvernance du développement et des régions (Hillier et al. 2004). Ainsi, il nous semble pertinent, en vue de traiter de l'innovation sociale territoriale, de reprendre la définition qu'en propose le Réseau québécois en innovation sociale : « toute approche, pratique, intervention ou encore tout produit ou service novateur ayant trouvé preneur au niveau des institutions, des organisations ou des communautés et dont la mise en œuvre résout un problème, répond à un besoin ou à une aspiration » (Rollin et Vincent 2007 : 14).

L'innovation sociale signifie également des innovations organisationnelles et/ou institutionnelles en visant à améliorer les performances du système et ainsi favoriser une plus grande inclusion sociale des individus et des groupes sociaux. Comme on le constatera, innover en éducation au Québec nécessite un changement radical dans le fonctionnement interinstitutionnel et dans les dynamiques organisationnelles pour que l'innovation, dans ce secteur, puisse émerger, s'expérimenter et être appropriée par les acteurs du territoire et, ultimement, diffusée comme pratique innovatrice dans d'autres régions.

Enjeux inhérents au développement d'une région apprenante au Québec

Comme le mentionnait à juste titre Lessard (2006), le système canadien d'éducation demeure profondément « enchâssé dans un ensemble d'institutions, de politiques et de façon de penser les problèmes hérités du passé, qui contraignent les options politiques possibles ou l'application des décisions prises » (p.182). La situation au Québec est semblable puisque la gestion publique s'exerce de la même manière que dans le reste du Canada, par l'autorité provinciale, soit le ministère de l'Éducation, du loisir et du sport (MELS), à qui il revient de définir les orientations et les priorités du système tout en prescrivant ses objectifs et ses finalités, et d'établir les normes (formation des maîtres, cheminement des élèves, évaluation, obtention du diplôme).

D'emblée, précisons que le MELS est présent en région avec onze directions régionales, dont le mandat est de soutenir les organismes, particulièrement les commissions scolaires, dans la mise en œuvre stratégique et harmonieuse des orientations, des politiques et des programmes et en offrant des services d'information aux citoyens. Ces directions régionales sont essentiellement des relais du ministère qui n'ont aucun pouvoir et ne jouent qu'un rôle de soutien et d'animation.

En simplifiant passablement, il est possible de faire quelques constats sur la situation générale du système éducatif en région depuis quelques années. Pour commencer, on peut affirmer que le système éducatif québécois est cloisonné même s'il est en partie décentralisé. Cependant, le problème du financement du

système fait l'unanimité à tous les ordres d'enseignement. Pour bien des établissements en région, ces difficultés financières mettent en péril la mission éducative qui leur est confiée. De plus, puisque les établissements sont financés en fonction du nombre d'étudiants inscrits, la concurrence entre établissements est très forte pour recruter une nouvelle clientèle, ce qui est particulièrement le cas des centres urbains.

À l'arrière-plan de la question des effectifs étudiants se pose l'enjeu central de la baisse démographique des régions périphériques en raison d'un manque de capital social et d'entrepreneurs locaux (Polèse et Sheamur 2005). Dans ce contexte, le système éducatif régional est compromis et des stratégies de rétention et de recrutement sont à développer. En Outaouais, compte tenu de son contexte frontalier avec l'Ontario, de nouvelles stratégies ont dû être développées pour s'assurer que les établissements retiennent les meilleurs éléments du système éducatif et aussi pour ne pas perdre ces étudiants au profit des régions centrales.

Dans le contexte d'une demande accrue du milieu pour une main-d'œuvre compétente et qualifiée, l'ancrage local de l'enseignement et de la formation demeure également un enjeu important. Le développement d'une région apprenante qui souhaite, en collaboration avec les partenaires régionaux, augmenter les assises régionales des études, du travail des étudiants et de la recherche, devient alors fondamental. Cette demande du milieu est justifiée en grande partie par des changements technologiques qui rendent rapidement obsolètes les qualifications professionnelles. Des liens étroits, entre les universités et les établissements de niveau secondaire et collégial, doivent donc être imaginés, afin de s'assurer que la formation offerte corresponde aux besoins de la région et qu'elle soit flexible et disponible sur l'ensemble du territoire. L'enjeu de l'amélioration du système régional d'apprentissage passera obligatoirement par une plus grande coopération systémique entre les ordres d'enseignement et les organismes voués au développement local et régional. Les acteurs prendront conscience du lien important qui s'établit entre l'offre de formation présente sur un territoire et le développement économique et social, actuel et à venir.

Enfin, la recherche demeure un noyau important de production du savoir pour une région. Malheureusement, cette dernière est souvent cantonnée à la communauté académique nationale et internationale. Des créneaux de recherche, ayant prise dans les réalités régionales, devraient aussi s'établir à l'échelon des communautés. Les activités de recherche pourraient ainsi contribuer davantage au développement des pôles industriels régionaux présents et futurs, ou encore permettre de développer des infrastructures porteuses d'avenir, telles que des centres de recherche et des centres de transferts technologiques.

Comme on le constate, les enjeux sont de taille et les défis importants. Il faut dire que le Québec ne se caractérise pas par sa longue tradition de coopération régionale dans le domaine de l'éducation et encore moins en matière de régionalisation. À ce compte, peu de régions au Québec se sont données les moyens de mieux coordonner leurs stratégies de développement en partenariat avec «le monde de l'éducation». Toutefois, les régions semblent aujourd'hui mieux positionnées pour mettre en place de telles initiatives de coordination, ne serait-ce que par la prise de conscience des acteurs face à l'urgence d'agir. L'expérience de l'Outaouais constitue un exemple éloquent à cet égard.

L'expérience de l'Outaouais

Avant d'examiner l'expérience particulière de l'Outaouais, il convient d'évoquer brièvement l'évolution des établissements d'enseignement supérieur dans la région et les étapes qui ont mené à l'expérience innovante de la Table Éducation Outaouais. Or, cette évolution et ces étapes doivent être analysées dans le contexte des bouleversements qu'a connus la société québécoise au lendemain du deuxième conflit mondial, lequel est caractérisé certes, ici comme ailleurs, par une industrialisation accélérée et une «tertiarisation» de plus en plus poussée de l'économie, mais aussi par le développement d'un État interventionniste et providentialiste. C'est dans ce contexte que le développement accéléré de l'État québécois à partir des années 1960, dans le cadre de ce qui est connu sous le nom de «Révolution tranquille», vise à combler le retard que tous, à l'époque du rapport Parent³ (1964), reconnaissent à la société québécoise dans les domaines de la sécurité du revenu, de la santé et des services sociaux et surtout, de l'éducation.

Bien que la région de l'Outaouais, comme l'ensemble des régions québécoises, connaisse les mêmes bouleversements dans le monde de l'éducation, des particularités d'ordre géopolitiques viendront colorer son parcours pour favoriser, comme nous le verrons, une concertation toujours plus grande des acteurs du milieu. L'histoire des établissements postsecondaires de l'Outaouais fut assurément marquée par la particularité de cette région de partager une frontière avec l'Ontario, et par la présence sur la rive sud de la rivière des Outaouais de l'Université d'Ottawa. L'existence sur la rive ontarienne, dès le milieu du 19^{ième} siècle, d'abord d'une école (fondée en 1848 par l'ordre des Oblats, lesquels étaient d'origine française), ensuite d'un collège (1861), puis d'une université (1866), où l'enseignement se fait tant en français qu'en anglais, aura en effet un impact certain sur l'Outaouais. Ainsi, la fondation du premier collège classique⁴ pour garçons – le Collège Saint-Alexandre – qui a lieu au début du 20^{ième} siècle, plus précisément en 1912, et non au milieu ou à la fin du 19^{ième} siècle, est un bon exemple de l'impact qu'a pu avoir la rive ontarienne sur l'enseignement supérieur en Outaouais.

-
3. Le gouvernement québécois constitua, en mars 1961, sous la présidence de Mgr Alphonse-Marie Parent, une commission royale d'enquête sur l'enseignement qui reçut la mission «d'étudier l'organisation et le financement de l'enseignement dans la province de Québec». Ce rapport est maintenant connu sous le nom de «Rapport Parent». À la suite des travaux des commissaires, est lancée la réforme de l'éducation avec notamment la création du ministère de l'Éducation (Commission royale d'enquête 1964).
 4. Le collège classique est unique au Canada francophone. Il a préparé pendant des siècles l'élite sociale et intellectuelle du Québec aux études supérieures. À la fin du 19^{ième} siècle, il y a 19 collèges classiques au Canada français, tous réservés aux garçons. Le premier collège classique pour les filles est fondé en 1908. En 1966-1967, il y a un nombre record de 98 collèges classiques au Québec. Jusqu'à leur disparition, les collèges classiques demeurent, pour les étudiants canadiens-français, la seule porte d'entrée aux études universitaires. Voir <http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=FIARTf0001757>

Précisons d'emblée que la question frontalière n'a pas toujours été considérée comme un problème. Ce sont les transformations politiques et sociales propres au Québec qui vinrent changer la donne. En effet, avant la réforme de l'éducation (1964) – et, disons-le, avant l'émergence du nationalisme québécois – la question frontalière en Outaouais n'est pas un enjeu majeur, ni même un souci. Il y a certes des frontières provinciales, mais il n'y a pas de véritable frontière culturelle tant il est vrai que les francophones du Québec s'identifient à l'ensemble du Canada français. Le Canadien français du Québec n'est pas encore «Québécois», tout comme le francophone de l'Ontario n'est pas encore «Franco-Ontarien». Ainsi, au 19^{ème} siècle et jusque dans les années 1970, s'inscrire à l'Université d'Ottawa est dans l'ordre des choses pour un francophone de l'Outaouais. L'identification des francophones du Québec au seul territoire québécois – idée phare de la Révolution tranquille s'il en est une – vint changer les perspectives.

Avant la modernisation de l'éducation, seul un ensemble de collèges classiques sont établis en Outaouais et forment, pour ainsi dire, le noyau de l'enseignement supérieur. Cependant, vu l'existence d'une offre de formation en français à Ottawa, ce noyau s'est constitué assez tard. Reposant au départ, nous l'avons déjà évoqué, sur le Collège Saint-Alexandre, l'offre collégiale se poursuit avec l'établissement d'un collège classique pour filles en 1945 et d'un second collège classique pour garçons en 1948. Ces institutions seront pour la plupart absorbées, avec bien d'autres, au sein du Cégep de Hull qui se met en place à l'été de 1967. Pour sa part, la communauté anglophone devra attendre au moins l'année 1988 avant d'obtenir une institution collégiale autonome.

Alors que l'enseignement collégial francophone en Outaouais se constitue rapidement dans la foulée de la réforme de l'éducation, il n'en va pas de même de l'enseignement universitaire. L'histoire de l'offre de formation universitaire dans la région empruntera des chemins tortueux pour aboutir finalement à l'établissement, tardif, – comparé à la plupart des régions du Québec – d'une constituante du réseau de l'Université du Québec (UQ). En effet, tandis que la majorité des constituantes du réseau de l'UQ reçoivent leur lettre patente au cours de l'année 1969, l'Outaouais ne devait obtenir son établissement universitaire qu'au début des années 1980 et ce, après une longue association, plus ou moins heureuse, avec la région de l'Abitibi-Témiscamingue (Ferreti 1994). Sans entrer dans le détail de cette association, soulignons simplement le fait qu'avant que l'Université du Québec à Hull (1981) ne devienne l'Université du Québec en Outaouais (2002), les résidents de cette région allaient connaître les Services universitaires de l'Outaouais (SUO 1971), la Direction des études universitaires de l'Ouest québécois (DEUOQ 1972) et le Centre d'études universitaires de l'Ouest du Québec (CEUOQ 1976). À l'époque, le territoire à couvrir était immense : DEUOQ et CEUOQ devaient desservir rien de moins que 40 % du territoire québécois, c'est-à-dire toute la région de l'Outaouais ainsi que le Nord-Ouest, y compris la Baie James. C'est donc dans ce contexte, au départ fort peu enviable, que va se développer l'offre de formation universitaire en Outaouais.

Si l'Outaouais réussit finalement à obtenir une constituante, c'est au prix d'une bataille épique à la fois contre le Conseil des études et le siège social de l'Université du Québec, lesquels s'entêtent à croire dans les années 1970 que la

région de l'Outaouais n'est pas prête à développer ses programmes universitaires de façon autonome. Cette attitude négative – qui va perdurer – devait très tôt se révéler lorsque, en 1971, devant la demande du ministère de l'Éducation de voir à la formation des maîtres dans l'Outaouais, Alphonse Riverin, alors président de l'UQ, considère à cette époque que «les Hullois peuvent trouver en face de chez eux tous les enseignements qu'ils désirent»... 5

L'éducation en Outaouais : vers une plus grande concertation du milieu

Alors que le développement des établissements postsecondaires a été le fruit de la planification qu'ont bien voulu entreprendre les dirigeants du Cégep et de l'Université au temps de leur fondation et au cours des années subséquentes, ce développement en Outaouais a aussi été influencé par le dynamisme du milieu. À partir des années 1980 du siècle dernier, certaines entités «suprarégionales» vont se soucier de l'éducation. En fait, à mesure que nous approcherons de la fin des années 1990, le milieu – et les organismes qui le représentent – s'intéresse de plus en plus aux enjeux du monde de l'éducation. Désormais conscients du lien qui s'établit entre le développement régional (sous ses aspects économiques, sociaux et culturels) et l'éducation, on peut dire que les décideurs régionaux se mobilisent.

Or, du début des années 1970 jusqu'au début des années 1980 – ce qu'il est convenu d'appeler la première phase de développement des établissements postsecondaires en Outaouais – la carte des programmes collégiaux et universitaires se déploie au cours de la décennie mais pas aussi rapidement que l'espéraient certains, tant et si bien qu'en 1980 le Cégep n'offre que 10 programmes de formation technique. C'est bien peu comparé au nombre de programmes techniques proposés la même année dans des régions comparables,⁶ telles que le Saguenay-Lac-Saint-Jean (33), la Mauricie (32) et l'Estrie (21). Il en va de même de l'offre de formation universitaire dans la mesure où seuls 15 baccalauréats, 3 maîtrises sont offerts en 1980, alors que l'on trouve neuf ans plus tard, soit en 1989, presque le même nombre de programmes, à savoir 20 baccalauréats, 4 maîtrises et 1 doctorat (Régimbald 2003 : 21 et 50). Quelles que soient les raisons de ce retard, il importe de retenir, dans le cas de l'Université, les faits suivants : au moment où les premières constituantes situées en région se donnent des axes de formation et de recherche liés en grande partie aux demandes du milieu et à leurs richesses naturelles (1969-1983), l'Outaouais est à mettre en place les premiers services universitaires (1971-1981) en collaboration avec ses partenaires du

5. Propos cités des mémoires d'Alphonse Riverin : *Du sillon à la gerbe*, Chicoutimi, Édition JCL, 1991. (dans Ferreti 1994).

6. Nous entendons par «régions comparables» celles qui sont relativement semblables à la région de l'Outaouais par leur population totale, la proportion de personnes de moins de 30 ans et le taux de population urbaine. Trois régions apparaissent comparables : le Saguenay-Lac-Saint-Jean, la Mauricie et l'Estrie.

Nord-Ouest québécois. Et, alors que ces mêmes constituantes eurent la chance de développer leur programmation ainsi que leurs créneaux de recherche avant le début des grandes coupures des années 1980 et 1990, l'Université du Québec à Hull eut à développer ses programmes à l'intérieur des restrictions budgétaires des gouvernements québécois. Rappelons que l'UQTR, pour ne donner qu'un exemple, offrait déjà en 1973-1974, 51 baccalauréats, 10 maîtrises et 2 doctorats! (Ferreti 1994 : 61).⁷

Le contexte des années 1980 sera fort différent de celui de la décennie précédente dans la mesure où la régionalisation sera à la fois une idée portée par le gouvernement du Québec et une revendication des régions elles-mêmes. Le principe selon lequel les régions ont des responsabilités quant à leur développement et doivent conséquemment prendre leur destinée en main imprègne les années 1980, dans l'Outaouais comme ailleurs. Ainsi, plus que jamais, l'heure est à la concertation. La consultation publique menée dans la région à l'hiver 1984 suite à la publication du «*Choix des régions*» (Gendron 1983), suivie du Sommet socio-économique de mai 1986 et de la Conférence biennale de 1989 constituent de bons exemples à cet égard.

En Outaouais, à cette époque, une kyrielle d'organismes suprarégionaux, tels que l'Office de planification et de développement du Québec (OPDQ),⁸ le Conseil régional de développement de l'Outaouais (CRDO), la Société d'aménagement de l'Outaouais (SAO) ou la Communauté régionale de l'Outaouais (CRO)⁹ auront, chacun à leur niveau et chacun à leur manière, un rôle à jouer dans le développement régional. Les établissements postsecondaires de la région seront fortement sollicités par ces divers organismes et souvent embarqués dans moult processus de consultation ou de concertation. L'ensemble de ces démarches consultatives ou de concertation visera une meilleure planification du développement socio-économique de la région. Par exemple, le Sommet socio-économique de 1986 ainsi que la Conférence biennale de 1989 ont été des occasions au cours desquelles partenaires régionaux et dirigeants des établissements d'enseignement secondaire et postsecondaire ont discuté des enjeux de l'éducation et de la formation de la main-d'œuvre.

Il va sans dire que les établissements postsecondaires seront particulièrement sollicités parce que les décideurs régionaux s'attendent à ce qu'ils livrent les programmes de formation qui soient en lien avec les réalités socio-économiques de la région. Mais il y a plus. La sollicitude dont font preuve les organismes régionaux et certains ministères à l'égard de l'éducation s'explique aussi par l'importance accrue que prennent au cours des années 1980 et 1990 la formation de la main-d'œuvre et l'employabilité des personnes hors travail (chômeurs et

7. L'UQTR a été au départ l'une des constituantes les plus dynamiques.

8. Créé en 1969 par le gouvernement du Québec.

9. Créé en 1969, la CRO regroupait à l'époque une zone urbaine composée des villes d'Aylmer, de Hull, de Gatineau, de Buckingham et de Masson-Angers et une zone rurale (aujourd'hui la MRC des Collines) composée de Cantly, de Chelsea, de l'Ange-Gardien, de La Pêche, de Notre-Dame de la Salette, de Pontiac et de Val des Monts. La CRO fut remplacée le 1^{er} janvier 1991 par la Communauté urbaine de l'Outaouais (CUO).

assistés sociaux). Il résulte de tout ceci que lorsqu'il s'agira de l'emploi et du développement économique, l'arrimage entre l'offre de formation et le développement économique et social sera souvent au cœur des concertations régionales. Plus que jamais, le Cégep et l'Université auront à développer leur programmation en tenant compte des demandes des partenaires du milieu à l'égard du développement économique régional. Or, c'est pendant les années 1980 qu'est soulevée, parfois de façon acerbe, la problématique de l'élargissement de l'offre de formation en Outaouais. Les partenaires du milieu sont en effet loin d'être satisfaits de l'offre de formation qui avait été élaborée dans le courant des années 1970. Ils demandent, tant au ministère de l'Éducation qu'aux établissements, notamment à la faveur des rassemblements de 1986 et de 1989, que cette offre soit bonifiée surtout dans la perspective du rapatriement des clientèles étudiantes, laquelle s'inspire, à l'époque, de la volonté formulée par les pouvoirs publics de rapatrier les clientèles dans le secteur de la santé. Cette demande apparaît à plusieurs des plus urgentes d'autant plus que le Cégep avait connu une période de «latence» qui allait durer une décennie (1973-1983) au cours de laquelle aucun programme ne devait être créé.

Bien que les reproches s'adressent essentiellement à la direction des établissements, les partenaires du milieu sont fort conscients du sous-financement dont est victime l'enseignement supérieur en Outaouais. Cette critique saura également perdurer dans le temps. Coïncés dans une conjoncture économique difficile propre aux années 1980 et 1990, les partenaires du milieu comprenaient aussi que le retard qu'accusaient tant l'Université que le Cégep n'avait pas que des causes internes, mais relevait pareillement des effets des politiques budgétaires de l'État.

Les années 1990 et le début des années 2000 s'inscrivent clairement dans une plus grande concertation des intervenants sur l'ensemble des questions touchant l'éducation, notamment la formation de la main-d'œuvre. À cet égard, le Forum sur l'avenir économique de l'Outaouais de 1991 constitue un exemple éloquent. Les participants à ce Forum (dont les trois ordres d'enseignement) s'étaient ainsi penchés sur la question de l'éducation dans la perspective de la «formation des personnes» (Régimbald 2003 : 151). Ils avaient surtout identifié deux enjeux majeurs qui interpellaient à la fois le secteur de l'éducation et celui de la formation de la main-d'œuvre : la fuite des clientèles vers les établissements d'enseignement supérieur d'Ottawa et le sous-développement de l'offre de formation collégiale et universitaire dans la région. Cette rencontre, ainsi que toute l'activité qu'elle a pu susciter au cours des années suivantes – puisque les années 1990 vont représenter pour l'Université et le Cégep une période de renouveau dans le domaine de l'enseignement – a fait en sorte que les partenaires, toujours plus conscients des liens qui unissent le développement régional et l'éducation, en viendront à miser de plus en plus sur la concertation. Or, la création en 1997 de la Table Éducation Outaouais (TÉO) constitue, en quelque sorte, l'aboutissement de cette prise de conscience et exprime une volonté de transformer la gouvernance territoriale de l'éducation dans une perspective résolument innovante.

Expérience unique au Québec, la TÉO s'est constituée en groupe régional de concertation se donnant le mandat de favoriser une meilleure harmonisation entre les ordres d'enseignement. Elle s'est également assignée la mission de planifier et

de promouvoir le développement de la carte des options des programmes de la formation professionnelle et de la formation technique, de mener ou de commanditer des recherches sur des problèmes propres à la région et, enfin, d'organiser une forme de collaboration avec les organismes de développement régional. La TÉO sera en quelque sorte le lieu privilégié de concertation entre le monde de l'éducation et les organismes engagés dans le développement régional.

Tout compte fait, la mise en place de cette Table répond aux enjeux du développement d'une région apprenante dans la mesure où elle vise à tisser des liens étroits entre l'université et les établissements des niveaux secondaire et collégial et ce, afin de veiller à ce que la formation offerte corresponde aux besoins de la région et qu'elle soit disponible sur l'ensemble du territoire. La présence de la TÉO fait aussi comprendre aux partenaires de la région que l'amélioration du système régional d'apprentissage passe obligatoirement par une plus grande coopération systémique entre les ordres d'enseignement et les organismes voués au développement local et régional.

Dans ses premières années d'existence, cette Table a servi de lieu d'échange et d'information sur les projets ministériels (développement de la formation professionnelle et technique, fusion de commissions scolaires, etc.) ou ceux des établissements (nouvelle offre de formation, décrochage scolaire, etc.). Elle a également favorisé une prise de conscience commune des problèmes liés au développement de l'éducation et particulièrement ceux qui découlent du décrochage scolaire, du manque de clientèle en formation professionnelle et, dans une certaine mesure, en formation technique (FPT) et de la concurrence des établissements postsecondaires ontariens. Confinée au début aux seuls acteurs du milieu de l'éducation (publics et privés), la TÉO va finalement accueillir les intervenants du secteur de l'emploi et de la formation de la main-d'œuvre, tels qu'Emploi-Québec, le Service régional de la formation professionnelle¹⁰ et les CLE, ce qui est conforme, on s'en doute bien, aux visées d'une véritable région apprenante.

Bien que la TÉO soit un lieu d'échange utile, la nécessité d'aller au-delà de l'information et de la consultation pour finalement mettre en commun des priorités et de s'entendre sur des orientations, des stratégies et des actions à réaliser est vite apparue comme l'alternative pouvant provoquer de réels changements. La TÉO a donc donné naissance à un certain nombre d'initiatives et de projets qui avaient pour but d'amener les partenaires du milieu à s'engager dans des stratégies en vue de favoriser le développement de la région.

Dès le début, la TÉO constitua un lieu d'échange et d'information sur les projets ministériels lors de la démarche de planification triennale du ministère de l'Éducation,¹¹ laquelle faisait suite à l'exercice de rationalisation de la carte des

10. La région de l'Outaouais s'est dotée d'un Service régional de la formation professionnelle (SRFPO) afin de mieux coordonner les services et les activités de la formation professionnelle (F.P.) offerts par les quatre commissions scolaires francophones de la région. Voir http://ch.monemploi.com/eta_sec/Outaouais/5713Serviceregionaldelaformatio.html

11. Cette planification triennale fait suite à la politique de régionalisation adoptée par le ministère de l'Éducation en 1997 qui avait pour but de confier aux régions la planification de la formation professionnelle et technique à la faveur d'une concertation interordres (commissions scolaires,

programmes (1996). Le Conseil régional de développement de l'Outaouais (CRDO), existant à l'époque, devait y déposer en 1997 des recommandations concernant la carte des options professionnelles et techniques.

En juin 1998, les membres de la TÉO entérinaient une proposition du Conseil régional de développement de l'Outaouais (CRDO) ayant pour objet de tracer un portrait du secteur de l'éducation dans la région de l'Outaouais, en vue d'en dégager les enjeux principaux et d'établir des priorités d'action. Publié en mai 2000, le «*Plan stratégique de développement de l'éducation en Outaouais : état de la situation, enjeux et priorités*» (Régimbald et Robitaille 2000) allait couvrir plusieurs aspects, tels que l'importance de l'éducation dans l'économie régionale, l'offre et la demande de services éducatifs, l'impact de la situation frontalière sur la clientèle étudiante et les expériences partenariales existantes en éducation dans la région. De plus, l'étude devait faire ressortir une série de stratégies se concentrant autour de trois enjeux fondamentaux qui recourent les principaux problèmes liés au développement du secteur de l'éducation et de la formation en Outaouais :

- **Enjeu social** : augmenter la réussite scolaire et le taux de diplomation dans la région de l'Outaouais.
- **Enjeu économique** : développer une offre de formation liée aux secteurs prioritaires de développement économique de la région et aux besoins de main-d'œuvre régionale et locale.
- **Enjeu géographique** : inciter davantage les jeunes de l'Outaouais à y poursuivre leurs études postsecondaires.

La ronde des projets de la TÉO ne devait pas s'arrêter à l'année 2000. Outre la formation en 1999 d'un comité sur l'abandon scolaire qui publie un rapport sur cette question, la présence de cette Table de concertation allait également exercer une influence certaine sur le contenu de l'Entente cadre de développement 2000-2005 signée par le CRDO et le gouvernement du Québec. Le secteur de l'éducation occupe non seulement une grande place dans cette entente – ce qui n'était pas du tout le cas lors de la signature du précédent document (1994-1999) – mais l'éducation devient aussi, pour la période quinquennale 2000-2005, une «cible stratégique» bien identifiée où l'on reprend les trois enjeux que le plan stratégique de mai 2000 avait retenus (social, économique et géographique). D'autres projets soutenus par la TÉO devaient suivre rapidement. Outre le plan stratégique publié en 2000, déjà évoqué, on retiendra, entre autres, des projets qui touchent la recherche en formation professionnelle et technique, des modes de gestion innovateurs comme la mise en place d'un Service régional de la formation professionnelle en Outaouais (SRFPO) et la préparation de plans quinquennaux en formation professionnelle et en éducation postsecondaire (Boudreau et Yelle 2007).

Il convient de s'attarder à un fait marquant des activités de la TÉO, soit le Forum régional sur l'enseignement supérieur qui réunit, en octobre 2003, un grand

nombre d'intervenants de tous les milieux, y compris le milieu municipal. Ce Forum fut l'aboutissement d'une démarche inédite. Les directions des établissements d'enseignement supérieur ainsi que le représentant de la TEO allaient, pendant une année, s'engager dans une importante consultation publique à travers les cinq municipalités régionales de comté de l'Outaouais. Cette consultation avait pour but de développer une vision stratégique de développement de l'enseignement supérieur qui soit intégrée et en harmonie avec le développement et les besoins de la région. L'exercice visait aussi la formulation d'un vaste consensus régional sur la nécessité de développer les établissements postsecondaires toujours considérés sous-développés et sous financés par rapport aux autres établissements situés dans des régions comparables du Québec. C'est dans ce contexte que fut adoptée, lors de ce Forum, la *Déclaration sur l'enseignement supérieur pour la région de l'Outaouais*, laquelle fut remise en mains propres aux députés représentant la région à l'Assemblée nationale. L'originalité de ce Forum réside dans le fait qu'il a réussi à dégager à la fois des enjeux fondamentaux et des pistes d'action en vue d'un développement significatif de l'éducation postsecondaire en Outaouais, mais plus encore, grâce à cet exercice, les partenaires du milieu ont porté auprès du gouvernement québécois toute la question des compétences et des pouvoirs de la région dans le domaine de l'éducation. Dès lors, le Forum, par sa *Déclaration*, devait réclamer aux autorités gouvernementales deux choses : 1) la mise à niveau des infrastructures d'enseignement supérieur en Outaouais afin que la région dispose, au minimum, de ressources et de capacités d'enseignement équivalentes à celles des autres régions comparables du Québec, et 2) une plus grande ouverture, dans le contexte de la décentralisation, aux besoins spécifiques de l'Outaouais pour ce qui est du rattrapage et du développement en enseignement supérieur lors de la prise de décision concernant l'avenir des établissements de la région.

Sans préjuger des résultats de ce Forum, cette grande consultation eut le mérite de pousser toujours plus avant la coopération régionale dans le secteur de l'éducation. À titre d'exemple, se sont signées des ententes de coopération, entre le Cégep et l'Université, dans le domaine des soins infirmiers et des sciences administratives qui sont articulées autour de la reconnaissance de la formation acquise dans le cadre du diplôme d'études collégiales (DEC), qui fait en sorte que les étudiants peuvent poursuivre plus rapidement leurs études au baccalauréat et ainsi répondre aux besoins de main-d'œuvre de la région. D'autres ententes avec le Cégep de St-Jérôme ont aussi permis d'étendre la formation universitaire dans la région de Mont-Laurier et de St-Jérôme particulièrement en travail social et en sciences infirmières, ce qui donne un meilleur accès à ces formations aux étudiants du nord de la région de l'Outaouais et des Laurentides.

Conclusion

Dans cet article, nous avons voulu démontrer que pour établir une région apprenante, il fallait mettre en place des mécanismes institutionnels qui favorisent une gestion transversale et intégrée du système éducatif local, tout en mobilisant les

acteurs autour d'objectifs et de stratégies en mesure de répondre aux besoins de développement de la région. Force est de constater qu'il est aussi nécessaire d'innover dans un contexte où les compétences régionales en matière d'offre de formation sont faibles et que les institutions sont trop souvent contraintes par des règles et des normes peu adaptées aux réalités territoriales.

L'exemple de la TÉO est probant à cet égard, car ce mécanisme original a réussi, au fil des ans, à créer un espace de concertation pour permettre un large consensus des acteurs autour des enjeux fondamentaux que sont l'apprentissage, les qualifications et le savoir en région. Qui plus est, la TÉO a permis la réalisation de projets innovateurs d'envergure qui auraient été difficilement réalisables sans la mobilisation de toutes les institutions d'enseignement et des acteurs du développement. Ce fut particulièrement le cas pour l'éducation postsecondaire où les besoins sont dorénavant portés par la région auprès du gouvernement du Québec. Elle a su également évoluer et s'adapter aux transformations de la gouvernance régionale en devenant l'interlocuteur privilégié de la Conférence régionale des élus de l'Outaouais (CRÉO) pour tout ce qui concerne l'éducation, la formation et l'emploi. Il faut dire que cette gouvernance régionale éducative, de par ses retombées concrètes, a su trouver écho au sein même du ministère des Affaires municipales et des régions (MAMR) qui a signifié, dans un document récent, l'importance de « relancer les tables d'éducation interordres, dans les régions où cela est souhaité, y assurer une présence de la CRÉ et confier aux tables des mandats sur l'organisation de l'ensemble des services éducatifs, du préscolaire à l'université » (MAMR 2007 : 9). Certes, nous sommes encore loin d'une des recommandations formulée par le Conseil supérieur de l'éducation de « réaliser progressivement la décentralisation des décisions relatives à l'offre de services éducatifs régionaux en formation professionnelle et en formation technique selon des modèles diversifiés, et avec équité pour les régions » (CSE 2003 : 62). Cependant, en dépit de cette « frilosité » gouvernementale sur les questions de décentralisation des compétences en éducation, il demeure possible d'opérer des changements dans les pratiques des institutions régionales par un mode de gouvernance souple et partagé où l'innovation devient la norme.

Références bibliographiques

- Boudreau, J. et M. Yelle. 2007. *Présentation à la Table Éducation Outaouais, État de l'avancement des travaux concernant le Plan d'action quinquennal en formation professionnelle et technique dans la région de l'Outaouais (2008-2013)*. Gatineau, Québec.
- Bouliane, L. 2004. « Région apprenante : du concept à l'application, l'exemple de la Suisse », X Congrès de l'ARSDLF, *Les politiques régionales à l'épreuve des faits*. Bruxelles.
- CODEFOP. 2001. *Initiatives nationales en faveur de l'éducation et de la formation tout au long de la vie en Europe*. Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, Eurydice (Enquête 3), Bruxelles : Commission européenne.

- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. 1964. Québec.
- CSE. 2003. *L'éducation des adultes : partenaires au développement local et régional*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Doucet, C., L. Favreau et M. Robitaille. 2007. *L'Outaouais une région qui gagne et qui perd, Enjeux démographiques et économiques*. Gatineau : publication conjointe CRDC, CRDT-UQO, ARUC-ISDC.
- Ferreti, L. 1994. *L'Université en réseau, les 25 ans de l'Université du Québec*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- FCSQ. 2008. *L'expertise et la compétence au service de tous les élèves, Position de la FCSQ concernant la démocratie et la gouvernance des commissions scolaires*. Québec : Fédération québécoise des Commissions scolaires du Québec.
- FQM. 2008. *Commentaires de la Fédération québécoise des municipalités*, Forum sur la démocratie et la gouvernance des commissions scolaire, Fédération québécoise des municipalités, http://www.fqm.ca/documents/Memoire_education.pdf, consulté le 5 avril 2008.
- Gendron, F. 1983. *Le choix des régions, document de consultation sur le développement des régions*. Québec.
- Goddard, J. 1998. « L'enseignement supérieur au XXIe siècle Vision et action », communication présentée dans le cadre de la *Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur*, 5-9 octobre 1998. Paris : UNESCO.
- Goddard, J. et P. Chatterton. 1999. *Les établissements d'enseignements supérieurs face aux besoins régionaux*. Paris : OCDE.
- Goxe, A. 2007. « Gouvernance territoriale et développement durable: implications théoriques et usages rhétoriques », dans R. Pasquier, V. Dumoulin et J. Weisbein (dirs.). *La gouvernance territoriale: pratiques discours et théories*, no spécial de *Droits et sociétés*, 44 : 149-169.
- Hillier, J., F. Moulaert et J. Nussbaumer. 2004. « Trois essais sur le rôle de l'innovation sociale dans le développement territorial ». *Géographie, économie et société*, 6 : 129-152.
- Larsen, K. 2008. *Villes apprenantes, la nouvelle recette du développement régional*, <http://www.observateurocde.org/news/fullstory.php?aid=25>, consulté le 5 avril 2008.
- Le Galés, P. 1995. « Du gouvernement des villes à la gouvernance urbaine ». *Revue française de science politique*, 45 : 57-95.
- Leloup, F., L. Moyart et B. Pecqueur. 2005. « La gouvernance territoriale comme nouveau mode de coordination territoriale ? » *Géographie, économie et société*, 7 : 321-332.
- Lessard, C. 2006. « La gouvernance de l'éducation au Canada: tendances et significations ». *Éducation et Sociétés*, 18 : 181-201.
- Lévesque, B. 2007. *Une gouvernance partagée et un partenariat institutionnalisé pour la prise en charge des services d'intérêt général*. Collection Études théoriques no ET0701. Gatineau : Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES).
- Lundvall, B.A. et B. Johnson. 1994. "The Learning Economy". *Journal of Indus-*

- try Studies*, 1 : 23-42.
- Maccarini, A. M. 2004. « La réforme de l'éducation en Italie: un exemple de gouvernance? » *Éducation et Sociétés*, 14 : 167-188.
- MAMR. 2007. *Rapport sur la mise en œuvre du protocole d'entente avec les présidents des conférences régionales des élus (CRÉ)*. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, des loisirs et des sports.
- Polèse, M. et R. Shearmur. 2005. "Why Some Regions Will Decline: A Canadian Case Study with Thoughts of Local Development Strategies". *Papers in Regional Development*, 85 : 23-46.
- Régimbald, A. 2003. *Enseignement supérieur en Outaouais: historique, état de la situation planification et vision de son développement*. Gatineau : Forum régional sur l'enseignement supérieur.
- Régimbald, A. et M. Robitaille. 2000. *Plan stratégique de développement de l'éducation en Outaouais : état de situation, enjeux et priorités*. Gatineau : Table Éducation Outaouais.
- Robitaille, M. 2005. « Décentralisation régionale de l'éducation et de la formation et l'émergence de régions apprenantes », dans D. Lafontaine et B. Jean (dir.), *Des pratiques aux paradigmes: Les systèmes régionaux et les dynamiques d'innovation en débats*. Rimouski : GRIDEQ-CRDT, Tome 2, 71-83.
- Robitaille, M. 2002. « Éducation et formation de la main-d'œuvre : L'importance d'une intégration des stratégies pour mieux contribuer au développement des régions », dans L. Favreau, M. Robitaille et D. Tremblay (dirs.). *Quel avenir pour les régions ?* Gatineau : CRDC, 55-66.
- Rollin, J. et V. Vincent. 2007. *Acteurs et processus d'innovation sociale au Québec*. Québec : Réseau québécois en innovation sociale (RQIS).
- Simoulin, V. 2007. « La gouvernance territoriale : dynamiques discursives, stratégiques et organisationnelles », dans R. Pasquier, V. Dumoulin et J. Weisbein (dirs.). *La gouvernance territoriale : pratiques discours et théories*, no spécial de *Droits et sociétés* 44 : 15-32.
- Toulouse, J.-M. 2007. *Rapport de recherche sur la gouvernance des institutions universitaires*. Montréal : École des HEC, Institut sur la gouvernance d'organisations privées et publiques.
- Verdier, É. 2004. « Pour une sociologie de l'action publique en matière d'éducation et de formation », présenté au *Colloque INPR Éducation et société*. Lyon : Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST), Aix-en-Provence.