

La décentralisation du système scolaire québécois
Une variation sur un thème majeur
The Decentralization of The Quebec School System
Variation on a Major Theme
La descentralización del sistema escolar quebequense
Una variación sobre un tema mayor

Guy Pelletier

Volume 29, Number 2, Fall 2001

Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079555ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079555ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Pelletier, G. (2001). La décentralisation du système scolaire québécois : une variation sur un thème majeur. *Éducation et francophonie*, 29(2), 151–168.
<https://doi.org/10.7202/1079555ar>

Article abstract

The major part of the current reforms in education is based on the doctrine of the decentralization of the educational system in favour of school establishments. This text, with a prospective accent, analyzes certain aspects of the educational reform that is taking place in the province of Quebec, particularly concerning the expression in reality of ministerial intentions for increased school autonomy. The author questions the limits of this autonomy and the problem caused by over-diversification of school projects. Lastly, this article tackles the recombining of professional identities of school directors and the executives of regional organizational powers.

La décentralisation du système scolaire québécois

Une variation sur un thème majeur

Guy PELLETIER¹, professeur

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (Québec), Canada

RÉSUMÉ

La majeure partie des réformes actuelles en éducation s'inscrit dans le discours de la décentralisation du système éducatif en faveur des établissements scolaires. Ce texte, aux accents prospectifs, analyse certains aspects de la réforme scolaire engagée au Québec, notamment au regard de la traduction « en pratique » des intentions ministérielles pour une autonomie accrue des établissements. L'auteur questionne les limites de cette autonomie et le problème posé par une trop grande diversification des projets d'établissement. Enfin, la recomposition des identités professionnelles

1. L'auteur est rattaché au *Laboratoire de recherche et d'intervention portant sur les politiques et les professions en éducation* (LABRIPOF) de l'Université de Montréal. Ce centre de recherche est l'une des composantes fondatrices majeures du *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante* (CRIFPE) dont le siège social est situé à la même université. Au regard de la thématique abordée, l'auteur est cochercheur au sein d'une équipe de recherche constituée de Jean-Guy Blais, André Brassard, Luc Brunet, Michel Laurier et Claude Lessard du Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation de l'Université de Montréal. Cette équipe de chercheurs bénéficie présentement d'une subvention de recherche du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) portant sur la thématique de la décentralisation en éducation. À cette équipe de base, se sont associées plusieurs expertises professionnelles en analyse des systèmes éducatifs, dont celle de Jacques Lusignan, ex-directeur général adjoint de la Commission scolaire de Montréal, envers lequel nous tenons à remercier sa très riche contribution à nos différents travaux. Ce texte, au caractère prospectif, n'engage pas la responsabilité des autres membres de l'équipe dont je tiens, toutefois, à souligner l'apport dans l'analyse de l'évolution de la situation en cours. Site Web <http://www.scedu.umontreal.ca/asp/voirprofil.asp?username=pelletie>.

entre les dirigeants des établissements scolaires et les cadres des pouvoirs organisateurs régionaux est abordée.

ABSTRACT

The Decentralization of The Quebec School System : Variation on a Major Theme

Guy PELLETIER, professeur

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, (Québec) Canada

The major part of the current reforms in education is based on the doctrine of the decentralization of the educational system in favour of school establishments. This text, with a prospective accent, analyzes certain aspects of the educational reform that is taking place in the province of Quebec, particularly concerning the expression in reality of ministerial intentions for increased school autonomy. The author questions the limits of this autonomy and the problem caused by over-diversification of school projects. Lastly, this article tackles the recombining of professional identities of school directors and the executives of regional organizational powers.

RESUMEN

La descentralización del sistema escolar quebequense : Una variación sobre un tema mayor

Guy PELLETIER, professeur

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, (Québec) Canada

La mayor parte de las reformas actuales en la educación se inscriben en el discurso de la descentralización del sistema educativo en beneficio de los establecimientos escolares. Este texto, con un énfasis prospectivo, analiza ciertos aspectos de la reforma escolar entablada en Quebec, especialmente con respecto a la traducción "en la práctica" de las intenciones ministeriales concernientes al incremento de la autonomía de los establecimientos. El autor se interroga sobre los límites de dicha autonomía y los problemas que surgen debido a la excesiva diversificación de los proyectos de los establecimientos. En fin, también se aborda la recomposición de las identidades profesionales entre los dirigentes de los establecimientos escolares y los cuadros de los poderes organizadores regionales.

Introduction

Au sein de la littérature managériale consacrée à la structuration des organisations, Henry Mintzberg constitue l'un des auteurs canadiens les plus remarquables de la fin du 20^e siècle. Ce dernier, après avoir analysé les différents paramètres prévalant dans la conception des organisations, dans le cadre de son ouvrage majeur intitulé *The Structuring of Organizations* (1978), en venait à la conclusion que les notions de centralisation et de décentralisation restaient probablement celles qui sont les plus confuses au sein de la théorie des organisations. Ces termes sont souvent utilisés pour décrire des réalités tellement différentes qu'ils ont pratiquement cessé d'avoir un sens partagé. Malgré cette grande confusion sémantique, ces notions demeurent toujours d'un grand intérêt, chargées de représentations diverses susceptibles de mobilisation, mais aussi porteuses de désenchantement.

La décentralisation des systèmes éducatifs constitue une orientation qui est le plus souvent défendue par des tenants d'idéologies opposées². Pour les uns, à l'heure du *New Public Management*, la décentralisation permettrait d'introduire dans la gestion scolaire des principes propres à la direction des entreprises privées où, notamment, le citoyen constitue un « client » auprès de qui l'on effectue des « offres de service » de proximité. Pour les autres, la décentralisation permettrait de revitaliser l'idéal type d'une école communautaire publique, insérée dans le tissu social de son environnement avec lequel il établit des partenariats susceptibles de contribuer au mieux-être collectif. Ces deux logiques ont habité la mise en place de la réforme scolaire au Québec et, si le message des réformateurs portait davantage sur l'école publique, communautaire et responsable, la première logique n'a jamais vraiment été occultée (Pelletier, 2001a).

Le but de cet article est de procéder à une première analyse du processus de réorganisation administrative en cours au Québec dans les suites de la réforme scolaire engagée à l'automne 1998. Dans un premier temps, il est question de définir les notions associées à la décentralisation; puis, dans un second temps, nous présentons la nature de la décentralisation annoncée par la réforme actuelle. Par la suite, une attention particulière est accordée à la répartition des pouvoirs entre les différentes catégories de personnel d'encadrement et à ses conséquences sur la recomposition des relations et des identités professionnelles entre les chefs d'établissement et les cadres scolaires relevant des pouvoirs organisateurs.

Le temps de la décentralisation

La gestion publique de la plupart des pays, particulièrement des pays reposant sur l'économie de marché, est plus souvent qu'autrement un compromis dynamique entre centralisation et décentralisation. Il va sans dire que ces concepts sont au cœur même de tout projet visant une plus grande autonomie des établissements éducatifs,

2. Voir, entre autres, à ce sujet Delors (1996); UNESCO (1998a, 1998b); OCDE (2000).

caractéristique majeure de bien des réformes scolaires actuellement engagées³.

Toutefois, la décentralisation recouvre différentes acceptions rendant parfois difficile la compréhension des écrits et des politiques dans ce domaine. Il y a donc lieu de préciser et définir ce terme. À la suite de plusieurs auteurs⁴, nous avons opté pour la typologie utilisée par les grands organismes internationaux, telle l'Organisation mondiale de la santé (Mills, *et al.* (1991). Cette typologie s'inspire de travaux remarquables dans le domaine⁵.

Les formes majeures⁶ de décentralisation se caractérisent soit par la déconcentration, la délégation ou la dévolution. Il s'agit évidemment de types purs, car il est possible de retrouver des modèles plus ou moins mixtes, notamment en éducation.

La déconcentration

La déconcentration est le degré le plus faible de la décentralisation. Elle se caractérise surtout par une décentralisation des opérations administratives. Au niveau de l'organisation des services publics, **la décentralisation administrative se définit comme étant l'action par laquelle la gestion administrative d'un territoire régional est confiée à des agents nommés par le pouvoir central**. La déconcentration ne comporte pas de transfert d'attributions du centre à la périphérie, mais vise à faciliter l'exercice local ou régional de pouvoirs qui continuent à relever de l'administration centrale. À cet égard, la déconcentration peut permettre le rapprochement de l'administration centrale des citoyens et ainsi assurer une prestation de services de proximité. Les unités déconcentrées ne disposent pas de postes d'autorité autonomes. Les cadres relèvent directement du ministère de tutelle. Par exemple, au Québec, les bureaux régionaux du ministère de l'Éducation sont des instances déconcentrées. De même, plus souvent qu'autrement, au sein d'un secteur public, les établissements scolaires disposent de prérogatives pédagogiques et administratives limitées en partie au niveau national, en partie au niveau régional. Mais il peut en arriver de même pour un établissement privé relevant d'un réseau fortement intégré ou encore soumis à un encadrement important des autorités publiques (Perrenoud, 2001).

La délégation

La délégation ou décentralisation fonctionnelle consiste à confier certaines fonctions à des organismes périphériques dont l'autonomie est un peu plus grande que celle des unités déconcentrées. L'organisme bénéficiant de la décentralisation fonctionnelle ne fait pas partie du « centre » ou, encore, il peut avoir des rapports plus ou moins distants avec ce dernier. De fait, la délégation permet une certaine capacité

3. Voir, entre autres, à ce sujet Tedesco (1993), UNESCO (1994), Brassard et Lessard (1998) et OCDE (1996 et 1999).

4. Entre autres Lemieux (1997), dont les travaux de définition des concepts nous ont été particulièrement utiles.

5. Voir, entre autres, la synthèse réalisée par Mintzberg (1978).

6. La privatisation constitue aussi une forme de décentralisation dont nous ne traiterons pas ici, bien qu'elle soit souvent mentionnée comme idéal type par plusieurs néolibéraux. De fait, la privatisation est le premier grand paradigme du *New Public Management* et l'une de ses applications au niveau scolaire est l'existence des *Charter Schools*, c'est-à-dire d'établissements scolaires relativement autonomes ayant une relation contractuelle avec un pouvoir organisateur. Pour approfondir le sujet voir, entre autres, Pelletier G. (dir.) (2001b).

de gestion parce qu'il y a transfert de compétences et de responsabilités. Toutefois, la capacité de l'organisme bénéficiant d'une délégation est dépendante de ses sources de financement autonomes et de sa latitude à pouvoir nommer ses dirigeants. Par ailleurs, tout ce qui est délégué par une autorité supérieure peut être rappelé et cette dernière peut exercer des interventions en parallèle avec la délégation effectuée. Ainsi, un ministre de l'éducation interpellé par ses pairs ou les médias peut énoncer des directives qui vont à l'encontre de la délégation réalisée auprès des pouvoirs organisateurs intermédiaires.

En somme, si la délégation peut procurer des marges de décision plus importantes que la déconcentration, elle ne se traduit pas par une véritable autonomie de gouverne. La délégation accroît l'autonomie de gestion, permettant ainsi à des organismes semi-autonomes, dont le centre ne contrôle pas tous les aspects de leur fonctionnement, de réaliser leur mandat, mais ces derniers demeurent toutefois hautement responsables à son égard. Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation⁷ bénéficie d'une décentralisation fonctionnelle. Toutefois, s'il dispose d'une autonomie certaine au regard de la délégation des compétences, notamment au regard du choix de ses dossiers d'étude et de la liberté d'avis, il demeure très dépendant du ministère de tutelle pour son financement et ses postes d'autorité. À cet égard, bien qu'étant en partie des organismes délégués, les pouvoirs organisateurs régionaux que constituent les commissions scolaires québécoises disposent d'une plus grande autonomie. En effet, ces dernières peuvent nommer leur personnel, y compris aux postes d'autorité, et elles disposent de sources propres de financement par l'intermédiaire de la fiscalité scolaire. Ce qui n'est pas le cas des pouvoirs organisateurs scolaires français en région, mais qui est le cas des pouvoirs organisateurs des cantons helvétiques.

La dévolution

Au-delà de la privatisation, la forme la plus poussée de décentralisation est la « dévolution ». Elle consiste en la remise à d'autres organismes à caractère public ou privé de responsabilités et de services qui pourraient être assumés par un gouvernement central. Il s'agit d'une forme de décentralisation politique parce que, en plus d'une autonomie de gestion comme dans le cas de la délégation, elle accorde une relative autonomie de gouverne. Les instances dévolues disposent généralement de compétences propres, de sources de financement originales et de postes forts d'autorité. Au sein du secteur public, le plus souvent leur direction relève d'un conseil d'administration élu au suffrage universel ou d'une forme appariée comme un collège électoral.

À certains égards, au Québec, les commissions scolaires sont des organismes publics bénéficiant d'une certaine dévolution. Elles sont sous la direction d'un conseil

7. Voir le site <http://www.cse.gouv.qc.ca/>.

d'administration constitué de citoyens élus au suffrage universel⁸. Par ailleurs, le ministère de l'Éducation du Québec n'a pas d'établissements scolaires et la presque totalité du personnel de l'éducation n'est pas constitué de « fonctionnaires », plus exactement ce ne sont pas des personnes sous contrat avec le ministère mais bien avec les commissions scolaires. Toutefois, comme les commissions scolaires sont subventionnées à plus de 80 % par le ministère, elles ont à respecter des politiques, des règlements et des conventions très développés notamment au regard de la gestion du personnel, mais aussi des programmes d'études, du matériel pédagogique, de la gestion budgétaire et des équipements, etc. Les commissions scolaires québécoises constituent donc un modèle hybride entre la dévolution et la délégation.

En définitive, même si la dévolution accorde davantage d'autonomie que la délégation, il y a lieu de procéder à une analyse circonspecte de chaque situation avant de pouvoir conclure sur la nature réelle de cette autonomie.

À l'égard des différentes formes de décentralisation, il est fréquemment signalé⁹ **qu'aucun processus de décentralisation ne peut être viable s'il ne s'accompagne pas d'une capacité de l'entité décentralisée à avoir accès à diverses sources de financement ou, pour le moins, d'une latitude réelle dans l'utilisation des ressources octroyées.** Certes, le gouvernement central peut financer par des transferts une partie – même substantielle – des opérations, mais l'organisme doit disposer de revenus autres provenant, par exemple, de taxes locales, de contributions régionales, de frais perçus auprès des usagers des services, de ventes de produits, etc. À titre d'exemple, l'analyse effectuée par Dutercq (2000) illustre bien que l'accès aux financements autres que celui de l'Éducation nationale procure une marge de manœuvre généralement très appréciée par les chefs d'établissement. En effet, **ces ressources supplémentaires procurent une plus grande autonomie décisionnelle dans la conduite de plusieurs projets éducatifs et assurent une certaine indépendance stratégique au niveau local.**

En contrepartie, pour les gestionnaires des établissements, la recherche et la gestion de ressources additionnelles – bien que généralement appréciées – n'en constituent pas moins une tâche de plus à ajouter à un cahier des charges déjà bien rempli.

Ayant précisé certains aspects propres aux notions associées à la décentralisation, analysons maintenant les changements introduits au Québec.

Les changements structuraux au Québec

Avec l'adoption de la loi 180, à l'automne 1997, le Québec est entré de plain-pied dans une réforme d'envergure de son système éducatif. L'objectif majeur de la réforme est d'améliorer la réussite éducative et la persévérance scolaire. Mais, il

-
8. Toutefois, ils sont le plus souvent nommés « par acclamation » à défaut de candidats « intéressés ». Ainsi, aux dernières élections scolaires, quelque 60 % des postes de commissaires ont été pourvus « par défaut ». Le taux de participation de la population au scrutin scolaire était de 14,5 %. Une telle situation n'est pas sans fragiliser la crédibilité du conseil d'administration de bien des pouvoirs organisateurs scolaires.
9. Voir, notamment la synthèse que nous avons réalisée à ce sujet (Pelletier, 2001b).

faut aussi signaler, d'une façon plus prosaïque, qu'elle vise à réduire les coûts du système¹⁰ dans un contexte permanent de réduction budgétaire et au moment même où l'on estime que, au cours des années à venir, le Québec perdra le tiers des effectifs scolaires actuels de l'enseignement primaire et secondaire. Au regard de la réorganisation administrative, des changements majeurs ont été amorcés dont certains sont actuellement en phase de consolidation. La réforme définit un nouveau partage de rôles et de responsabilités entre l'État¹¹, la commission scolaire et l'établissement scolaire des ordres d'enseignement primaire et secondaire.

L'État québécois maintient son pouvoir d'orientation et d'encadrement : il définit les missions et le curriculum¹² à respecter, détermine et alloue la majeure partie des ressources financières¹³, négocie une grande partie des conventions collectives de travail avec les syndicats et les associations professionnelles, établit les diplômes et les conditions de leur délivrance et, enfin, il contrôle les résultats d'ensemble. La réforme a peu modifié les pouvoirs et les responsabilités du ministère de l'Éducation.

La commission scolaire, pouvoir organisateur régional, assure des fonctions de planification, de répartition des ressources, de soutien, de contrôle et d'évaluation des établissements scolaires relevant de son territoire. Elle doit répartir équitablement les ressources entre les établissements scolaires de son territoire et rendre compte à la population de la qualité et de l'équité des services offerts.

Les établissements scolaires, qu'ils soient de l'enseignement fondamental, du second degré ou de la formation professionnelle, sont des établissements communs où s'applique le curriculum ministériel qui peut être « adapté » ou « enrichi » en fonction des caractéristiques des effectifs scolaires et des besoins du milieu. La mission première de l'établissement est d'instruire, de qualifier et de socialiser les effectifs scolaires qui lui sont confiés afin de les conduire à la réussite scolaire et à une insertion sociale réussie. Pour favoriser cette mission, chaque école ou centre doit avoir son projet d'établissement, appelé « projet éducatif » pour les écoles et « plan d'action » pour les centres de formation professionnelle et d'éducation des adultes, et ce projet ou plan doit tenir compte des valeurs et des attentes de la communauté éducative (parents, enseignants, élèves, etc.) et de celles de son environnement immédiat, tant socioculturel qu'économique. **Ce projet d'établissement permet la définition d'un ensemble de mesures visant l'application, l'adaptation et l'enrichissement, en fonction des besoins des élèves et des priorités de l'école, du cadre**

10. Le montant visé est de l'ordre de 100 millions de dollars canadiens, soit près de 500 millions de francs français.

11. Le Canada est une fédération où l'éducation relève entièrement de la responsabilité des États constitutants que constituent les « provinces » canadiennes. Toutefois, au cours des dernières décennies, le gouvernement fédéral intervient de plus en plus dans le secteur de la formation professionnelle et technique, ainsi qu'au niveau de l'enseignement supérieur tant polytechnique qu'universitaire. On observe le même phénomène dans d'autres États fédérés comme c'est le cas en Suisse.

12. La notion de curriculum fait référence à l'ensemble des moyens de formation déployés : des orientations énoncées aux programmes d'études, de ces derniers à la répartition du temps horaire, du matériel pédagogique privilégié, de l'organisation de la classe à celle de l'établissement, des modes d'évaluation et des règles de sanction, etc.

13. Au Québec, les pouvoirs organisateurs régionaux ont accès à des sources autonomes de financement par l'intermédiaire de la fiscalité scolaire. Cette dernière permet de financer environ le cinquième des coûts de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire. Dans le domaine universitaire, l'État finance directement aux environs de 70 % du budget global des institutions de ce secteur, la balance est comblée par d'autres sources dont les frais de scolarité payés par les étudiants.

d'opération défini par la loi, par le régime pédagogique et par les programmes d'études. Ces programmes d'études constituent les trois quarts du temps prescrit d'enseignement, laissant ainsi place à une possibilité de modulation au niveau de l'école. Dans la mesure toutefois où les ressources disponibles le permettent...

Dans l'esprit de la réforme, l'établissement scolaire gagnerait une plus grande marge de manœuvre au regard du pouvoir organisateur régional, auquel il demeure toutefois rattaché. En fait, au niveau de la structuration du système, **la réforme engagée porte surtout sur une nouvelle répartition des pouvoirs et des responsabilités entre l'établissement scolaire et la commission scolaire dont il relève.** Dans la volonté des réformateurs, **le premier gagnerait plus de latitude décisionnelle au regard du second, surtout en matière pédagogique**¹⁴. En définitive, la décentralisation annoncée par la réforme scolaire se réaliserait surtout entre ces deux paliers du système éducatif.

La réforme invite les établissements scolaires à avoir leur couleur propre, à procéder à des ajustements locaux sans toutefois favoriser la mise en place d'établissements à caractère sélectif. L'école publique doit demeurer commune, c'est-à-dire ouverte à toutes et à tous sans discrimination sociale ou scolaire. Toutefois, depuis déjà plusieurs années, bien des écoles dites à « vocation particulière » pratiquent des formes diverses de sélection tant à l'entrée qu'en cours de cursus scolaire. Malgré leur caractère public, ces écoles sélectionnent les meilleurs candidats à l'entrée et, par la suite, orientent vers les autres établissements les élèves jugés trop faibles. Au moment de la mise en place de la réforme, cette situation avait un caractère ambigu, et, depuis, l'ambiguïté, n'a pas vraiment été levée. **En somme, les établissements sont invités à avoir des projets éducatifs ayant une « couleur locale », mais la coloration ne doit pas être trop prononcée au point de remettre en question le caractère public et commun de l'école.** Par ailleurs, le jugement de l'acceptabilité ou non d'un projet d'établissement entraînant une dérogation au régime pédagogique relève du ministre, mais dans les faits c'est davantage au niveau de la commission scolaire que s'élaborent ces décisions.

Si la décentralisation mise en place en éducation au Québec s'inspire d'une logique communautaire et professionnelle¹⁵, elle comporte plusieurs aspects qui introduisent une réelle logique marchande au sein du système éducatif. Par exemple, le libre choix de l'école fait en sorte qu'en maints endroits il est à se demander de quelle « couleur » et de quel « local » on parle au juste. De fait, l'instauration des nouveaux conseils d'établissement et des nouvelles prérogatives de celui-ci n'est pas étrangère à ce phénomène.

Ainsi, il revient au conseil d'établissement¹⁶ de définir le projet d'établissement. Ce conseil est composé de façon paritaire, d'une part, de représentants des parents d'élèves et de la communauté, et, d'autre part, de représentants des enseignants et des autres catégories du personnel. Lors de la prise de décision, en cas d'égalité, les

14. Il faut toutefois signaler que cette latitude décisionnelle au niveau de l'établissement scolaire est limitée par les contraintes importantes imposées en matière de gestion du personnel et d'organisation du travail.

15. Nous avons développé cet aspect dans Pelletier (2001b).

16. Voir à cet effet le site <http://www.meq.gouv.qc.ca/conseils/index.html>.

parents ont une voix prépondérante. Les prérogatives du conseil sont assez grandes : outre celles rendant possibles l'adaptation et la marge de manœuvre du curriculum, il dispose aussi de pouvoirs concernant les services extrascolaires ainsi que d'autres pouvoirs liés aux ressources matérielles et financières. Sous ce dernier aspect, suivant la loi, le conseil d'établissement peut organiser ou permettre à d'autres personnes ou organismes d'organiser dans les locaux de l'école des services éducatifs autres que ceux prévus par le régime pédagogique, des services d'enseignement, des services à des fins sociales, culturelles et sportives à l'intérieur ou en dehors des périodes d'enseignement, durant les jours de classe ou en dehors des jours de classe. Dans ce cadre, le conseil d'établissement peut conclure un contrat et exiger une contribution financière des utilisateurs des biens et services autres que ceux qui sont prévus par le régime pédagogique. Il peut aussi, au nom de la commission scolaire, solliciter ou recevoir des fonds, des dons et des legs de toute personne ou organisme désirent soutenir financièrement les activités de l'école.

Ces nouvelles prérogatives ne sont pas sans octroyer, à maints égards, un caractère de petite ou moyenne entreprise à l'école qui, bien que dispensant un service public d'éducation, doit penser en termes de « positionnement de marché », de « service client », d'amélioration de produit, de mise en valeur et de rentabilisation des infrastructures publiques, d'accroissement de ses capacités d'action par la quête de fonds extérieurs, etc. Si **cette nouvelle donne n'est pas sans déplaire à l'esprit « entrepreneurial » de bien des dirigeants scolaires, tous les établissements ne disposent pas du même avantage concurrentiel sur le marché potentiel de l'accroissement de ses propres sources de financement et, somme toute, les établissements confrontés aux plus grandes difficultés, parce qu'œuvrant en milieu défavorisé, le seront doublement.**

Ces nouvelles dispositions légales, s'inspirant d'un *New Public Management* propre à un contexte culturel néolibéral, ouvrent donc la sphère scolaire à une vision de l'école publique conçue comme une entreprise qui finance en partie son projet par des collectes de fonds, des dons et des demandes financières ciblées et qui se distingue des autres établissements par la « vente » aux parents et à leurs élèves de « suppléments vitaminés » au « service de base » offert par les autres établissements...

De façon paradoxale, alors que la réforme du curriculum réaffirme la valeur d'un projet collectif de formation, l'esprit d'entreprise valorisé par certains aspects de la décentralisation et les nouvelles attentes formulées à l'égard de la direction des établissements renforcent plutôt les mécanismes de marché, invitant les écoles à être en compétition entre elles pour le captage et le maintien de leur « clientèle scolaire », pour y accroître la proportion des « bons élèves » et pour occuper des segments de marché éducatif qui leur permettront de faire mieux que les autres, d'avoir les meilleures places possibles quand viendra le classement des établissements scolaires au regard de la réussite de leurs élèves. De plus, la publication de divers palmarès rendant compte de la « performance » des élèves aux examens et, de ce fait, l'identification « d'écoles à risque » contribuent encore davantage à cette logique marchande.

L'invite à la diversification des projets d'établissement se traduit, vraisemblablement *a contrario* des intentions d'origine de la réforme, par la nécessité

pour les pouvoirs organisateurs régionaux d'assumer d'importants rôles d'encadrement des établissements scolaires de leur territoire, à défaut de voir la prestation et la qualité des services éducatifs risquer d'être entachées d'importantes iniquités¹⁷ suivant les quartiers, suivant les établissements... Puis il faut bien arbitrer la compétition entre établissements, d'autant que plusieurs d'entre eux sont mis en situation de fragilité, voire de survie, et qu'une telle situation n'est pas sans entraîner parfois des comportements de gladiateurs chez leur personnel de direction. À titre d'exemple, au moment où nous écrivons ces lignes, afin d'assurer le maintien de leurs effectifs, le personnel de direction des établissements de l'ordre secondaire est en période de « recrutement » des élèves fréquentant les écoles primaires de leur territoire « naturel », mais aussi, lorsque cela est possible¹⁸, des élèves relevant du territoire d'autres établissements secondaires. Bien sûr, c'est aussi une période où il n'est pas interdit de faire du « maraudage » auprès d'élèves déjà inscrits au sein d'autres écoles. Cela vaut d'ailleurs autant pour les établissements primaires que secondaires.

En fait, si, dans les suites de la réforme, les écoles québécoises ont une plus grande marge de manœuvre discrétionnaire au regard d'un certain nombre de prérogatives, en contrepartie elles sont l'objet de prescriptions plus nombreuses que par le passé à l'égard de l'évaluation de leur performance, notamment par des « plans de réussite¹⁹ » qu'elles doivent produire, s'engager à mettre en œuvre et envers lesquelles elles auront des comptes à rendre. En somme, les gains réalisés au regard d'une plus grande autonomie pédagogique se paient par l'instauration d'une obligation de résultats.

Le premier vérificateur de la reddition des comptes de l'établissement scolaire est le pouvoir organisateur régional conférant à ce dernier une emprise certaine sur l'évaluation des établissements scolaires. Cette attribution, inscrite dans la loi même, cumulée au fait que l'essentiel des ressources de l'établissement relève du pouvoir organisateur et que, de plus, c'est lui qui nomme son personnel de direction, font en sorte que ce dernier dispose d'une base d'opération certaine dans le cadre de la régulation des établissements scolaires de son territoire. S'il est incontournable que l'établissement scolaire a acquis une plus grande latitude dans son organisation pédagogique, il est parfois à se demander si nous sommes véritablement en présence d'une « autonomie accrue » de l'établissement scolaire. Les gains réalisés à un niveau peuvent s'avérer fort modestes compte tenu des prescriptions nouvelles.

Par ailleurs, une réalité qui semble jusqu'ici avoir été l'objet de peu d'analyse est le regroupement et la transformation des pouvoirs organisateurs régionaux. Le

17. Cette situation a particulièrement été mise en lumière en Angleterre par Henriot-Van Zanten (2000) et (2001) et signalée dans le cas de la Nouvelle-Zélande par Fiske et Ladd (2000). Voir, aussi, l'analyse effectuée au regard des pays en voie de développement (Pelletier, 2000).

18. Au sein d'un territoire scolaire donné, relevant du même pouvoir organisateur, la carte scolaire est généralement ouverte en fonction d'un certain nombre de paramètres dont le plus important est le plus souvent le transport scolaire. De fait, la possibilité de choix d'un établissement scolaire est nettement plus élevée en milieu urbain qu'en milieu rural.

19. À l'automne 2000, le ministre de l'Éducation a imposé directement des plans de réussite à chacun des établissements scolaires du Québec. Ce faisant, il se trouvait d'une certaine manière à court-circuiter les pouvoirs organisateurs intermédiaires que constituent les commissions scolaires.

nombre de commissions scolaires est passé de 156 avant la réforme, à 72 aujourd'hui, soit 60 francophones, 9 anglophones et 3 à statut particulier qui relèvent des communautés amérindiennes. Si ces regroupements ont été conçus pour favoriser le renforcement des capacités de gestion de ces organismes tout en réduisant leurs coûts de fonctionnement, en contrepartie ils ont le plus souvent contribué à mettre davantage de distance entre le pouvoir organisateur suprarégional et l'établissement scolaire local. Ce changement majeur a été effectué au cours de la rentrée scolaire de 1998 et il faudra probablement attendre encore un certain temps pour pouvoir en évaluer les conséquences. Chose certaine, à maints endroits, beaucoup d'énergie et de ressources ont dû être consacrées à la fusion des appareils administratifs, à des plans de réaffectation ou à des plans sociaux d'attrition des cadres et du personnel, à la mise en place de nouveaux modes de fonctionnement, à la construction d'une culture organisationnelle partagée... Somme toute, le regroupement des pouvoirs organisateurs a considérablement occupé l'agenda de ceux-ci au cours de la première phase de la réforme, laissant à bien des directions d'établissement des marges de manœuvre jusqu'ici inconnues. Il va sans dire que les choses peuvent changer... D'autant plus qu'il est probable que chez plusieurs pouvoirs organisateurs le personnel d'encadrement est dans une phase d'appropriation de leurs nouvelles prérogatives et de leur traduction dans l'action au sein du réseau scolaire. De fait, de l'ensemble des organisations professionnelles de dirigeants scolaires au Québec, l'Association des cadres scolaires du Québec, regroupant une grande majorité de cadres des pouvoirs organisateurs, est visiblement celle qui a démontré le plus de leadership dans l'animation de la réforme scolaire, mais aussi dans la recherche de sa compréhension²⁰...

Chose certaine, une fois l'intégration des différentes structures régionales réalisée et les cultures organisationnelles « harmonisées », à notre avis, **il apparaît incontournable face aux responsabilités qu'ont à assumer les commissions scolaires, en termes d'accessibilité, d'équité et de réussite scolaire sur l'ensemble de leur territoire, qu'elles révisent leur modèle d'intervention en faveur d'un encadrement plus serré des établissements scolaires relevant de leur compétence.**

Des cadres sans cadre, avec cadres ou à la recherche de cadres...

L'un des moments les plus révélateurs des États généraux sur l'éducation²¹, vaste opération de consultation qui a précédé la réforme scolaire au Québec, aura été pour plusieurs une certaine confrontation entre les directions des établissements et les cadres scolaires des pouvoirs organisateurs régionaux. Au plus vif des débats, l'un des plus grands regroupements de chefs d'établissements scolaires questionnera même la pertinence de maintenir des pouvoirs organisateurs régionaux. À l'échelle

20. Voir le site <http://www.acsq.qc.ca>. Les publications réalisées par cette association et disponibles sur ce site sont très révélatrices de ce que nous signalons.

21. Voir, entre autres, à ce sujet Inchauspé (1998) et Pelletier (2001a).

territoriale du Québec, une telle abolition était visiblement peu réaliste et aurait probablement impliqué que les directions ministérielles déconcentrées du ministère de l'Éducation assument directement la responsabilité de la régulation des établissements scolaires. Ce faisant, il est peu probable qu'une telle situation aurait accordé de plus larges marges de manœuvre aux établissements scolaires. À cet égard, la situation qui prévaut en Angleterre depuis l'abolition de pouvoirs organisateurs intermédiaires tend plutôt à démontrer que les formes et les niveaux de régulation ont changé sans nécessairement assurer une plus large marge de manœuvre aux dirigeants des établissements scolaires. De fait, les gains généralement réalisés au niveau d'une diminution de la réglementation se paient par un accroissement de responsabilités au regard d'une « obligation de résultats ».

Par ailleurs, au Québec, la réforme engagée met en exergue les différences majeures qui existent entre le métier²² de chef d'établissement et celui de cadre administratif rattaché au siège du pouvoir organisateur. La réforme a accordé aux chefs d'établissement un rôle déterminant dans la rénovation du système scolaire. De fait, ces derniers constituent la clef de voûte de la réussite de celle-ci. Les attentes à leur égard sont très élevées, peut-être excessives à une période où la majeure partie de ceux-ci partent à la retraite et où le recrutement et la préparation d'une nouvelle vague de chefs d'établissement sont en pleine effervescence. Mais plusieurs enseignants décident aujourd'hui d'opter pour le métier parce que les défis apparaissent élevés et stimulants et que, par ailleurs, plusieurs chefs d'établissement en exercice prennent des retraites accélérées, en se montrant plutôt dubitatifs à l'égard de l'évolution de la profession.

Quoi qu'il en soit, **toute réforme significative a son lot d'orphelins, et cela particulièrement chez les dirigeants. Mais le métier de chef d'établissement au Québec, ici comme ailleurs, vit de profondes transformations** (Pelletier, 1998a; (2001c).

Les chefs d'établissement ont un rôle impliquant de plus en plus de visibilité auprès du personnel de l'établissement, des usagers du système scolaire et de la communauté environnante. À cet égard, ils sont davantage reconnus et sollicités par les médias, ainsi que par les représentants des autres organismes, qu'ils soient publics ou privés. Ce groupe se professionnalise et est engagé dans la consolidation et le développement d'un ensemble de savoirs et de compétences portant sur le nouveau curriculum et ses implications pédagogiques et didactiques, sur la gestion et l'évaluation d'un projet d'établissement, l'exercice d'un leadership pédagogique, les habiletés politiques, le marketing, la communication et les relations publiques.

Ils constituent donc un groupe en plein essor professionnel et social, avide d'information et de formation, engagé dans la construction d'une nouvelle identité professionnelle. Le métier change et invite à la conversion d'attitudes et à l'acqui-

22. Suivant le dictionnaire *Petit Robert*, un métier concerne tout genre de travail déterminé, reconnu et toléré par la société et dont on peut tirer ses moyens d'existence. La notion de métier réfère au contenu du travail et au faisceau de savoirs, de savoir-faire et de compétences relativement identifiables pour exercer ce dernier. En français, la notion de « profession » fait référence au statut social d'un métier. Par exemple, un médecin peut considérer que sa profession est valorisée, mais que, par ailleurs, la formation offerte est inadéquate pour la préparation au métier.

tion de nouvelles compétences. De plus, pour devenir chef d'établissement, il faut maintenant s'engager dans une formation universitaire supérieure et obtenir un diplôme d'études supérieures spécialisées en gestion de l'éducation. Cette nouvelle exigence n'est pas sans inviter les dirigeants en exercice qui n'ont pas un tel diplôme à y souscrire dans un avenir prochain.

Les membres du personnel du siège social des pouvoirs organisateurs vivent un statut plus fragile et la recomposition de leur identité professionnelle est plus complexe. L'importance du rôle de plusieurs d'entre eux apparaît aujourd'hui secondaire et leur devenir incertain. C'est particulièrement le cas des professionnels et des cadres pédagogiques qui, avec la réforme, ont vu leur attribution fortement diminuée.

L'accroissement des marges décisionnelles au niveau de l'établissement, notamment en matière pédagogique et en formation continue, constitue un véritable renversement de rôles et de responsabilités. Aujourd'hui, bien des membres du personnel des pouvoirs organisateurs se perçoivent comme des exécutants de commandes – parfois contradictoires – provenant autant du ministère que de leurs supérieurs immédiats ou encore des établissements scolaires. Plusieurs membres du personnel des pouvoirs organisateurs, qui jouissaient encore dans un passé récent d'un certain prestige, se trouvent souvent aujourd'hui incapables d'avoir prise sur leur travail et de lui donner du sens. De fait, à maints endroits, la pertinence de leur présence au sein des pouvoirs organisateurs est remise en question.

Ainsi, le corps des professionnels non enseignants intervenant dans le soutien et l'encadrement pédagogiques est en forte diminution. C'est notamment le cas des conseillers pédagogiques. De plus, la récente obligation de formation ne concerne pas les cadres des pouvoirs organisateurs. Bien que cette dispense de formation puisse être objet d'interprétations diverses, elle n'est pas sans signifier que les cadres des commissions scolaires ne sont pas, pour l'instant, la priorité des investissements en formation continue.

Par ailleurs, la définition, la programmation et la réalisation de la formation obligatoire et préalable des chefs d'établissement leur échappent en partie. L'ensemble du programme de formation est confié aux universités et, pour l'instant, ces dernières n'ont pas à consulter les pouvoirs organisateurs pour son agencement. Cela étant dit, les mécanismes de consultation et de collaboration ont toujours existé à des degrés variables selon les institutions et les époques, mais, jusqu'ici, ils n'ont jamais été obligatoires.

Enfin, si la formation initiale et continue des chefs d'établissement leur permet de développer leurs compétences, d'accroître leur réseau de soutien et d'expertise, son « universitarisation » constitue un gain symbolique majeur à une période où la certification de la compétence professionnelle se traduit par un diplôme valorisé. De plus, en ces temps de fluidité des emplois, ce dernier permet une mobilité professionnelle accrue, y compris à l'extérieur du secteur de l'éducation.

Conclusion

Il est à se demander si le discours sur la décentralisation qui a accompagné la réforme scolaire au Québec n'est pas, à bien des égards, un chant de sirènes. L'appel est mélodieux, voire séduisant, mais, comme Ulysse et son équipage, tous et chacun entendent bien ce qu'ils veulent y entendre. Au-delà du discours fortement médiatisé, voire en partie racoleur, sur la nouvelle autonomie des établissements, c'est bien dans la pratique que se tisseront des espaces décisionnels nouveaux, que se construiront de nouvelles façons de coopérer et de collaborer. Il est toujours plus aisé de changer des structures que de modifier des pratiques. La réforme québécoise actuelle de l'éducation n'échappe pas à ce constat.

Pour l'instant, ce vaste chantier en transformation est à l'étude. Il est probablement trop tôt pour apprécier à leur juste valeur les tenants et les aboutissants des actions en cours. Malgré cette limite énoncée, retenons toutefois certains éléments problématiques qui accompagnent la réforme engagée.

De prime abord, l'autonomie réelle accordée aux établissements scolaires apparaît, en pratique, nettement en deçà des orientations politiques énoncées. Certes, cette « autonomie » peut s'avérer variable suivant les pouvoirs organisateurs et les établissements. Toutefois, il demeure **que tant que l'école publique est un service public financé entièrement par des fonds publics, que les chefs d'établissement sont nommés par les pouvoirs organisateurs²³ et qu'ils ont d'abord et avant tout à rendre des comptes à ces derniers, leur autonomie ne peut être que, par essence, réglementée, limitée, voire très limitée.** Il serait d'ailleurs assez difficile qu'il en soit autrement. Si la commission scolaire québécoise constitue un modèle hybride de délégation et de dévolution de prérogatives ministérielles en faveur de l'éducation, l'établissement scolaire, comme dernier palier d'un processus de décentralisation en cascade, ne peut avoir accès qu'à une autonomie limitée en provenance de cette dernière.

Certes, l'école québécoise dispose de prérogatives décisionnelles nouvelles, notamment au regard de la mise en place du curriculum, mais elle doit faire face aussi à de nouvelles formes de régulation, notamment par une reddition de comptes accrue et une évaluation systématique des établissements. Or, ces nouvelles responsabilités ne s'accompagnent pas derechef de ressources additionnelles. En ces périodes successives de compressions budgétaires, c'est plutôt le contraire qui se produit... Avoir plus de responsabilités sans disposer des moyens nécessaires pour y répondre de façon adéquate est une situation pour le moins inconfortable.

Mais il demeure que **bien des chefs d'établissement croient fermement le discours de la décentralisation et d'une autonomie accrue accordée aux écoles. Qu'ils aient ou non été « enchantés par des sirènes », il est probable que, en conséquence, certains plus que d'autres sauront aller chercher des marges de manœuvre plus**

23. Plus précisément, la commission scolaire doit consulter le conseil d'établissement lors du choix du directeur. Toutefois, cette consultation ne porte que sur les critères de sélection qui doivent être considérés. En outre, le chef d'établissement relève du directeur général de la commission scolaire et non du conseil d'établissement.

importantes auprès de leur pouvoir organisateur respectif²⁴. Cela est d'autant plus possible que, comme nous l'avons signalé, plusieurs de ces pouvoirs organisateurs sont actuellement dans une transition un peu floue de redéfinition organisationnelle. Chose certaine, à court terme, nous continuerons d'assister à une phase de recomposition des identités et des rapports professionnels entre les dirigeants des établissements scolaires et les cadres des pouvoirs organisateurs.

Par ailleurs, il est parfois à se demander si la diversité de l'offre de services singuliers propres à chaque établissement, par l'intermédiaire du projet d'établissement, ne va pas bien au-delà de la demande parentale. En d'autres termes, combien de parents s'attendent à ce que leur école de quartier ait sa « coloration propre »? Au sein d'un monde du travail caractérisé par la mobilité professionnelle et territoriale, comment en tant que parents ne pas s'inquiéter d'une diversité trop élevée entre les écoles lorsque que l'on anticipe que ses enfants réaliseront leurs études au sein de plusieurs d'entre elles au cours de leur parcours scolaire. Dans cette perspective, est-il pertinent, comme le permet la réforme, que chaque établissement scolaire ait son propre bulletin scolaire?

À maints égards, à notre avis, l'offre de services scolaires diversifiés dépasse la demande, contribuant ainsi à créer une mentalité de « consommateurs scolaires » tant auprès des parents que des élèves.

Enfin, la compétition introduite entre les établissements fait en sorte que l'équité des services éducatifs devra demeurer une préoccupation constante des pouvoirs organisateurs. Car, en définitive, ce sont d'abord ces derniers qui sont garants de la qualité générale de l'éducation auprès de leur population respective. On peut expliquer – sans nécessairement l'accepter – que, par l'enjeu de la compétition et de la démarcation, certains établissements scolaires publics pratiquent des mesures ségrégatives ou encore que d'autres créent des « groupes ou filières d'excellence » en leur sein, mais il est incontournable que l'équité d'accès, de traitement et de réussite à la scolarisation soit assurée pour tous. Or, cette responsabilité relève d'abord et avant tout des pouvoirs organisateurs et de leurs mandataires.

Face à l'importance croissante d'une telle responsabilité, l'on se demandera vraisemblablement, au cours des années à venir, si le discours sur la décentralisation qui avait accompagné la réforme scolaire québécoise et qui devait assurer une plus grande persévérance et une meilleure réussite scolaire n'était pas, à bien des égards, un chant de sirènes...

24. En plus des pouvoirs accordés par la loi aux directions des établissements, les commissions scolaires peuvent déléguer certaines de leurs fonctions et certains de leurs pouvoirs à celles-ci.

Références bibliographiques

- BRASSARD, A., LESSARD, C. (1998). L'expérience nord-américaine du changement en éducation : un double regard. In *Diriger en période de transformation*, Sous la direction de Guy Pelletier et Richard Charron. Montréal : Éditions de l'AFIDES, p. 65-101.
- DELORS, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris : Éditions Odile Jacob.
- DUTERCQ, Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluation : querelles de territoires*, Paris : ESE.
- FISKE, E.B., LADD, H.F. (2000). Nouvelle-Zélande : les exclus de l'école néo-libérale. In *Le Courrier de l'UNESCO*, novembre, p. 33-34.
- Gouvernement du Québec (1998). *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (2001). Le rôle des évaluations dans les stratégies concurrentielles des établissements et dans les stratégies de choix des parents en France et en Grande-Bretagne. In *Évaluer les politiques éducatives*, Sous la direction de Lise Demailly. Bruxelles : De Boeck Université, p. 31-46.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (2000). Politiques, structures et savoirs : l'exemple des réformes en Grande-Bretagne. In *Savoirs et compétences en éducation, formation et organisation*, Sous la direction de J.C. Ruano-Borbalan. Paris : Éditions Demos.
- INCHAUSPÉ, P. (1998). Des États généraux sur l'éducation. In *Diriger en période de transformation*, Sous la direction de Guy Pelletier et Richard Charron. Montréal : Éditions de l'AFIDES, p. 147-155.
- LEMIEUX, V. (1997). La décentralisation, Québec : Les Éditions de l'IQRC, 129 p.
- MILLS, A. *et al.* (1991). La décentralisation des systèmes de santé. Paris : OMS.
- MINTZBERG, H. (1978). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall Inc., 512 p.
- Organisation de coopération et de développement économiques - OCDE (2000). *Société du savoir et gestion des connaissances*. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques - OCDE (1999). *Les écoles innovantes. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement*. Paris : OCDE, 145 p.
- Organisation de coopération et de développement économiques - OCDE (1996). *Évaluer et réformer les systèmes éducatifs*. Paris : OCDE.

- PELLETIER, G. (2001a). Les États généraux sur l'éducation au Québec : processus d'évaluation, de négociations et de décisions politiques. In *Évaluer les politiques éducatives*, Sous la direction de Lise Demailly. Bruxelles : De Boeck Université, p. 65-76.
- PELLETIER, G. (Dir.) (2001b). *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation*. Montréal : Éditions de l'AFIDES.
- PELLETIER, G. (2001c). Diriger en éducation : jeu de pistes pour un temps actuel. In *Pilotage, gestion et régulation des systèmes éducatifs*, sous la direction d'Alain Bouvier, Lyon : Éd. du CRDP.
- PELLETIER, G. (2000). D'une décennie perdue au grand bond en arrière : décentralisation, privatisation et obligation de résultats au sein des pays en développement. In Conférence présentée au colloque international *L'obligation des résultats en éducation*. Disponible sur le site <http://www.afides.qc.ca>.
- PELLETIER, G. (1998a). Piloter la transformation : de trois habiletés et d'une métaphore. In *Diriger en période de transformation*, sous la direction de Guy Pelletier et Richard Charron, Montréal : Éditions de l'AFIDES, p. 161-172.
- PELLETIER, G. (dir.) (1998b). *L'évaluation institutionnelle de l'éducation*, Montréal : Éditions de l'AFIDES, 167 p.
- PERRENOUD, P. (2001). L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative. In *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation*, sous la direction de Guy Pelletier, Montréal : Éditions de l'AFIDES.
- TEDESCO, J.C. (1993). *Tendances actuelles des réformes éducatives*, Paris : UNESCO, 121 p.
- UNESCO (1993). *L'éducation pour le XXI^e siècle. Questions et perspectives*, Paris : Éditions UNESCO.
- UNESCO (1998b). *Les enseignants et l'enseignement dans un monde en mutation. Rapport mondial sur l'éducation*, Paris : Éditions UNESCO.
- UNESCO (1994). Problèmes de décentralisation. In *Les cahiers de l'éducation*, n° 1, Paris : UNESCO.

Sites Internet

Association des cadres scolaires du Québec

<http://www.acsq.qc.ca>

Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires

<http://www.afides.qc.ca>

Conseil supérieur de l'éducation du Québec

<http://www.cse.gouv.qc.ca>

Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal

<http://www.scedu.umontreal.ca>

Ministère de l'Éducation du Québec

<http://www.meq.gouv.qc.ca/conseils/index.html>