



REVUE D'ANALYSE COMPARÉE EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

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

Vol. 20, n° 2, 2014

ORGANISATION  
DES SYSTÈMES  
ÉDUCATIFS

**« De nouvelles modalités de  
la gouvernance exercée par les conseils  
d'établissement répondant aux enjeux  
des petites écoles québécoises »**

Par *Michel Boyer* et *Nicolas Soumis*

**Pour citer cet article :**

Boyer, M. et N. Soumis (2014). « De nouvelles modalités de la gouvernance exercée par les conseils d'établissement répondant aux enjeux des petites écoles québécoises », *Télescope*, vol. 20, n° 2, p. 103-117, [www.telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol\\_20\\_no\\_2/Telv20\\_no2\\_Boyer\\_Soumis.pdf](http://www.telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_20_no_2/Telv20_no2_Boyer_Soumis.pdf)

DÉPÔT LÉGAL  
BIBLIOTHÈQUE ET ARCHIVES NATIONALES DU QUÉBEC, 2014  
BIBLIOTHÈQUE ET ARCHIVES CANADA, 2014

ISSN 1929-3348 (en ligne)

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

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

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

INFORMATION ET ABONNEMENTS

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



# DE NOUVELLES MODALITÉS DE LA GOUVERNANCE EXERCÉE PAR LES CONSEILS D'ÉTABLISSEMENT RÉPONDANT AUX ENJEUX DES PETITES ÉCOLES QUÉBÉCOISES

Par **Michel Boyer**, Professeur, Université de Sherbrooke

[Michel.Boyer@USherbrooke.ca](mailto:Michel.Boyer@USherbrooke.ca)

Et **Nicolas Soumis**, Adjoint de recherche, Université de Sherbrooke

[Nicolas.Soumis@USherbrooke.ca](mailto:Nicolas.Soumis@USherbrooke.ca)

**RÉSUMÉ** La précarité du statut des petites écoles, qui sont nombreuses au sein du système scolaire québécois, pose d'importants défis. Afin d'y répondre, certaines d'entre elles, regroupées sous l'égide d'une même direction, ont innové en expérimentant un nouveau mode de collaboration appelé « rencontres virtuelles en réseau » (RVR). Celles-ci font appel aux technologies de l'information et de la communication afin d'optimiser le travail des conseils d'établissements (CÉ) de telles écoles. À la suite de l'observation de cinq regroupements de trois petites écoles qui ont implanté les RVR dans leurs CÉ respectifs, nous décrivons les enjeux susceptibles de motiver le recours à ce mode de collaboration, ses modalités de fonctionnement ainsi que les rôles des différents acteurs impliqués. De l'avis des participantes et participants à ces expérimentations, les RVR permettent de relever nombre de défis inhérents au contexte des petites écoles, en plus de favoriser une certaine autonomisation des acteurs locaux, une retombée souhaitable dans la gouvernance scolaire multiniveau en développement au Québec. Quant à l'exercice du plein pouvoir des CÉ, au-delà des nouvelles modalités de communication introduites dans la gouvernance pratiquée par ceux-ci, la question de l'investissement de leurs membres dans la prise de décisions demeure.

**ABSTRACT** The precarious status of small schools, which are numerous in the Québec's school system, poses significant challenges. In order to meet them, some small schools sharing a common principal innovated through the experimentation of a new collaborative means called « virtual networking meetings » (VNMs). VNMs rely on information and communication technologies in order to optimise the work of governing boards of such schools. Following the observation of five clusters of three small schools that implanted VNMs in their respective governing boards, we describe the stakes that contribute to adopt this particular collaborative means, its functioning modalities as well as the roles of the contributing actors. According to the participants to our research, VNMs are helpful in meeting several of the challenges faced by small schools, and also contribute to some kind of empowerment among local actors, a desirable outcome within the developing context of multilevel governance in Québec. Regarding the exercise of the full authority of governing boards, beyond the new communication modalities used for their governance, the question of their members' commitment to the decision making remains.

Depuis les années 1970, une dynamique de gouvernance multiniveau s'installe graduellement dans le système scolaire québécois. À ce titre, en 1998, le gouvernement du Québec institue les conseils d'établissement (CÉ) afin de répondre à la volonté d'améliorer l'adéquation entre les décisions prises en matière d'aménagement d'activités éducatives et les besoins des élèves. Mis en place dans chaque établissement scolaire primaire et secondaire du Québec, les CÉ constituent l'instance de gouvernance locale.

Le faible effectif des petites écoles et leur manque corollaire de ressources dont elles souffrent posent problème. Dans cette situation de précarité, le regroupement de ces écoles<sup>1</sup> est souvent envisagé. Or, si de tels regroupements permettent de maintenir les « écoles de village », cette solution administrative pose des défis organisationnels à leur direction qui ont à gérer plusieurs entités distinctes, parfois jusqu'à cinq et même plus. En matière de gouvernance, les directions ont à prendre part aux travaux des CÉ respectifs de chacune des écoles du regroupement ce qui alourdit d'autant une tâche déjà imposante. Le regroupement des écoles comporte donc des répercussions sur le fonctionnement des CÉ; il peut cependant devenir porteur d'innovation sociale<sup>2</sup>.

À la suite d'une opération de regroupement de leurs écoles, des citoyennes et des citoyens, appréhendant une fermeture éventuelle de certaines des écoles du regroupement, sont à l'origine d'une innovation sociale faisant appel aux technologies de l'information et de la communication (TIC). En modifiant sensiblement les modalités de rencontre des CÉ, cette innovation facilite le jumelage des petites écoles tout en permettant à chacune d'elle de conserver leur propre instance de gouvernance. À la suite de cette expérience précurseuse, quatre autres regroupements d'écoles se sont approprié cette innovation pour l'appliquer à leurs propres pratiques de gouvernance.

Cet article porte sur la mise en place et l'adaptation de cette innovation sociale faisant appel à des outils technologiques dans les CÉ de cinq regroupements d'écoles issus de différentes commissions scolaires au Québec. Dans un premier temps, nous présentons sommairement l'évolution de la gouvernance multiniveau au Québec. Nous décrivons les aspects réglementaire, économique et démographique du contexte dans lequel est née l'innovation. Nous présentons ensuite la méthodologie de notre recherche et nous discutons des enjeux entourant l'implantation des nouvelles modalités de rencontre au sein des regroupements participants, du fonctionnement adopté pour ces réunions, du rôle des différents acteurs de même que des différents gains que permet ce mode de rencontre selon les participants. Nous terminons cet article en interrogeant le processus décisionnel tel que mené dans les CÉ observés depuis l'implantation des nouvelles modalités.

---

<sup>1</sup> Des écoles regroupées sont des établissements scolaires qui, en raison de leurs faibles effectifs, partagent une même direction. Chacune de ces écoles conserve toutefois son propre statut institutionnel ainsi que son CÉ de même que son propre représentant au comité de parents de la commission scolaire.

<sup>2</sup> Selon le CRISES, « [u]ne innovation sociale se définit par son caractère novateur ou hors-norme et par l'objectif général qu'elle poursuit, soit celui de favoriser le mieux-être des individus et des collectivités. Elle se caractérise tout autant par un processus de mise en œuvre impliquant une coopération entre une diversité d'acteurs que par les résultats obtenus, immatériels ou tangibles. À plus long terme, les innovations peuvent avoir une efficacité sociale qui dépasse le cadre du projet initial et représenter un enjeu qui remet en question les grands équilibres sociétaux. Elles deviennent alors sources de transformations sociales et peuvent contribuer à l'émergence d'un nouveau modèle de développement » (Cloutier, 2003, p. iii).

## ■ LE CONTEXTE GÉNÉRAL DE L'INNOVATION

### Une décentralisation des pouvoirs vers les écoles

Dans une dialogique intégration/différenciation systémique (Le Moigne, 1984), l'organisation scolaire québécoise est le théâtre d'un affrontement continu entre des forces centralisatrices et des forces décentralisatrices (Éthier, 1989; Plante, 2004). Dans les années 1960, à la suite de la création du ministère de l'Éducation du Québec visant à unifier les services d'éducation publique à la grandeur du territoire québécois, il est reconnu que l'organisation de l'école selon une perspective « coopérative » (Berthelot, 1994) doit faire place à la participation des enseignantes, des enseignants, des parents et même des élèves principalement au regard de ses aspects pédagogiques (Plante, 2004; Langlois, 2004). Dans les années 1970, en contrepartie d'une bureaucratisation qui s'amplifie (Lessard et Tardif, 1996) et d'une planification du développement de plus en plus centralisée (CSE, 1996), deux mesures sont introduites pour soutenir cette participation : le comité d'école et le projet éducatif de l'école. En 1979, des modifications à la Loi sur l'instruction publique (LIP) accordent un statut juridique distinct à l'école. Un conseil d'orientation, composé de représentantes et représentants de ses diverses parties prenantes, y est introduit. Avec l'entrée en scène de cette instance de gouvernance locale de l'éducation, au demeurant placée sous l'égide de la direction qui en assumait la présidence, apparaissaient ainsi les prémises d'une décentralisation formelle (Brassard, 2007). Par la suite, le débat entre la centralisation et la décentralisation de l'éducation a connu plusieurs périodes intenses ponctuées par une succession de propositions législatives et de rapports, dont ceux des États généraux sur l'éducation tenus dans les années 1995-1996.

En 1997, au nom d'un consensus social fort sur la nécessité d'améliorer la réussite scolaire et, corollairement, la nécessité de rapprocher la décision des actions éducatives, des modifications majeures sont apportées à la LIP. Ainsi, sont statués des pouvoirs de l'école en tant qu'unité de décision pédagogique et administrative considérée comme « un levier indispensable » (MEQ, 1997) pour atteindre les objectifs de réussite avancés. Ces pouvoirs doivent s'exercer par un partenariat décisionnel des diverses parties prenantes de l'école (St-Pierre, 2008).

### Vers une instance de gouvernance pour l'école

Depuis les années 1960, et en contrepartie des attributions de sa commission scolaire de tutelle et du Ministère, l'école acquiert progressivement une autonomie décisionnelle locale sur des objets reconnus lui appartenant. À ce titre, 1998 marque un jalon important alors que chaque école entreprend de constituer un CÉ qui sera renouvelé au début de chaque nouvelle année scolaire. Les CÉ sont les instances de gouvernance locales des écoles primaires et secondaires publiques québécoises. Ils sont en majorité composés de parents (dont l'un est nommé pour en assurer la présidence) ainsi que de représentantes et représentants des membres du personnel, de la communauté et, pour les écoles secondaires comptant des classes du dernier cycle du secondaire, de représentantes et représentants des élèves de ce cycle. Leur premier pouvoir, de nature stratégique, est d'adopter les orientations de l'école dans un projet éducatif sur la base d'analyses de la situation d'apprentissage des élèves et des attentes de la communauté desservie, et ce, en fonction des encadrements du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et des orientations stratégiques de la commis-

sion solaire. Ils veillent à la réalisation et à l'évaluation de ce projet ainsi qu'à son actualisation au fil des années, et ce, entre autres, en adoptant le budget annuel de l'école. Dans des perspectives plus opérationnelles, ils veillent à mise en œuvre du projet éducatif en approuvant, à la suite de propositions des directions des adaptations locales des services éducatifs de l'école permises par la Loi ainsi que différents encadrements relatifs à des mesures d'amélioration de la réussite des élèves, à la conduite des élèves, à la sécurité dans l'école, à la lutte contre l'intimidation et aux frais exigés aux parents pour le matériel scolaire périssable et les activités hors programme. Pour résumer, le CÉ exerce les pouvoirs de gouverner de l'école en fonction d'un projet éducatif local et devient ainsi le « noyau central de la prise de décision de l'école » (St-Pierre, 2004, p. 124).

Cette attribution de pouvoirs décisionnels à l'école s'inscrit dans une nouvelle gouvernance des services publics (Hamel et Jouve, 2006). Le développement accéléré d'un espace planétaire de relations et d'échanges est paradoxalement concomitant à une fragmentation du territoire et à la constitution de réseaux entre ces fragments (McGrew cité dans Bolduc et Yhoub, 2000). Dans cette nouvelle configuration territoriale, « la vitalité des dynamiques locales devient déterminante pour l'intégration, sinon l'inclusion, des acteurs dans le jeu mondial » (Boyer, 2009, p. 148). Ce réaménagement d'échelle entraîne, selon Lessard et Brassard (2007), un renforcement de l'axe horizontal démocratique et communautaire de la gouvernance scolaire au Québec.

Ainsi, par l'intermédiaire de différentes échelles territoriales, s'installe entre l'État à l'échelon national, la commission scolaire à l'échelon régional et l'école à l'échelon local, une gouvernance multiniveau se voulant « un système non hiérarchique de négociation, de régulation et d'administration publique allant au-delà de l'occupation traditionnelle de l'État hiérarchique et souverain comme arène ultime de prise de décision et de résolution de conflits » (Christianson cité dans Perraud, 2001). C'est dans cet idéal type et selon un principe de subsidiarité active et interactive (Calame, 2003; Boyer, 2009) que s'inscrit la constitution des CÉ.

## ■ LE CAS PARTICULIER DES PETITES ÉCOLES

Depuis les années 1990, les impacts conjugués des restrictions financières dans les administrations publiques et de la baisse de fréquentation dans les écoles rurales obligent les commissions scolaires québécoises à revisiter l'organisation des services éducatifs offerts sur leur territoire. L'origine de l'innovation rapportée dans ces pages est d'ailleurs attribuable à un mouvement de citoyennes et de citoyens de trois municipalités rurales qui, voyant leur commission scolaire explorer différentes possibilités de réaménagement d'organisation de services pour leur communauté, craignaient de voir leurs écoles être fusionnées en une seule entité administrative. Refusant la rupture de leur lien d'appartenance à leur école de village, craignant même sa fermeture éventuelle et plaidant leur droit à l'autonomie, ces communautés ont interpellé les instances scolaires pour explorer de nouvelles solutions. Sensible aux revendications citoyennes, la commission scolaire a ouvert la voie à la conception et à l'expérimentation d'un nouveau mode de réunion pour les CÉ de ces écoles qui fait appel aux TIC, nommément les rencontres virtuelles en réseau (RVR). Forts des acquis de cette première expérimentation, les CÉ de quatre autres regroupements d'écoles dans diverses régions du Québec se sont approprié le modèle initial de RVR en l'adaptant à leur propre réalité.

Selon de récentes données, le Québec compte 845 établissements scolaires primaires et secondaires dont l'effectif est inférieur à 200 élèves<sup>3</sup>, ce qui représente un peu plus de 32 % du nombre total de ces établissements (n = 2 621). De ce nombre, 383 écoles comptent moins de 100 élèves, et 140 moins de 50 élèves. Tant sur le plan de la pédagogie – présence de classes de plusieurs degrés aux effectifs restreints – que sur celui de la gestion – un seul gestionnaire qui doit assurer la direction simultanée de plusieurs établissements, parfois jusqu'à huit –, le cas de ces petites écoles pose bon nombre de difficultés. Pour relever ces multiples défis, le CEFRIO, dans le cadre de l'École en réseau (ÉER)<sup>4</sup>, pilote plusieurs initiatives dans plus de 23 commissions scolaires québécoises. Ces initiatives sont fondées sur le postulat voulant que le réseautage virtuel d'établissements d'enseignement – soit la création d'un espace de rencontre par l'entremise d'outils de webconférence et de collaboration à distance – permette d'enrichir l'environnement éducatif des petites écoles éloignées (Beaudoin et Laberge, 2002), de soutenir la collaboration entre ses enseignantes et ses enseignants et leurs autres professionnels, de faciliter la gestion de plusieurs écoles et d'enrichir la gouvernance de ses petites constituantes du réseau scolaire. Or, c'est précisément dans cette perspective de répondre aux besoins particuliers en matière de gestion des petites écoles, au niveau des CÉ cette fois, que s'inscrit l'innovation sociale que nous décrivons dans les prochaines sections.

## ■ ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE

Le processus qui a mené à l'implantation des RVR dans un premier regroupement d'écoles de même qu'à son appropriation par d'autres regroupements a fait l'objet d'une recherche<sup>5</sup> menée en collaboration avec les acteurs des milieux concernés. Le premier volet de cette étude a porté sur la conception et l'expérimentation du modèle initial par les CÉ d'un regroupement de trois écoles faisant partie d'une première commission scolaire. Le second volet s'est quant à lui concentré sur le transfert de ce modèle en vue de son appropriation par les CÉ de quatre autres regroupements d'écoles situés dans quatre autres commissions scolaires. Notons que la recherche collaborative s'est poursuivie auprès des CÉ du premier regroupement d'écoles, afin cette fois d'observer la dynamique décisionnelle en contexte de RVR.

Trois méthodes de collecte de données ont été employées afin d'étudier la conception et la mise en place du modèle original de RVR (premier volet), de même que son transfert et son adaptation par les CÉ des autres regroupements d'écoles (second volet). Tout d'abord, pendant quatre années, les chercheurs ont observé, sur le terrain ou virtuellement, les rencontres des CÉ. À certaines occasions, les chercheurs sont intervenus auprès des membres

<sup>3</sup> Établi à partir de données datées du 30 septembre 2012 obtenues auprès du MELS, ce nombre inclut les établissements primaires, secondaires et ceux offrant une combinaison de ces deux niveaux qui sont issus du système public, privé et gouvernemental, et dont la langue d'enseignement est le français, l'anglais, une langue autochtone ou une combinaison de celles-ci. Les établissements prodiguant de la formation professionnelle sont exclus.

<sup>4</sup> Née en 2001 de la volonté du MELS de pallier le manque de ressources des petites écoles, l'École en réseau (ÉER) – auparavant l'École éloignée en réseau ou ÉÉR – vise notamment à rehausser le taux de réussite scolaire dans les régions du Québec par le partage de ressources éducatives. Recourant aux TIC, l'ÉER se fonde sur le postulat voulant que le réseautage virtuel d'établissements scolaires – soit la réunion, par l'entremise d'outils de visioconférence, de classes appartenant à des écoles distinctes dans le but de réaliser des activités pédagogiques conjointes – permette d'enrichir l'environnement éducatif des petites écoles éloignées (Beaudoin et Laberge, 2002).

<sup>5</sup> Recherche financée par le Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO).

des CÉ afin d'explorer conjointement des modalités de réunion adaptées au nouveau contexte de gouvernance. Par ailleurs, à la fin de chaque rencontre, les participants ont été invités à remplir un questionnaire permettant de recueillir leur appréciation de leur expérience en RVR. Enfin, des entrevues ont été effectuées auprès de l'ensemble des directions d'écoles et des personnes assurant la présidence des CÉ. Les propos de parents siégeant aux CÉ, de membres du personnel scolaire et des représentants de commissions scolaires ont également été recueillis afin de compléter nos observations.

## ■ RÉSULTATS

### Les enjeux des parties prenantes

Des enjeux administratifs, territoriaux et éducatifs ont mobilisé les parties prenantes autour de la mise en œuvre des RVR pour les CÉ.

D'emblée, ce sont principalement des enjeux de nature administrative qui motivent la révision du mode de rencontre des CÉ. Ces enjeux sont essentiellement liés à la tâche de la direction des écoles regroupées; ils se cristallisent autour d'un souci d'efficacité visant à éviter la surcharge de travail engendrée par la nécessité inhérente au mode de rencontre traditionnel de devoir dupliquer les réunions des CÉ. En effet, le CÉ d'une seule école peut tenir jusqu'à 10 réunions par année. En raison de sa fonction, la direction doit être présente à toutes ces réunions afin d'alimenter et de seconder les travaux du CÉ. Pour les directions à la tête d'un regroupement d'écoles, le nombre de réunions est multiplié par le nombre d'écoles présentes au sein du regroupement. De plus, puisque les CÉ d'un même regroupement d'écoles partagent un certain nombre de points communs à leurs ordres du jour respectifs, les directions doivent répéter la même information à plusieurs reprises. Par l'entremise des TIC, il est néanmoins possible pour tous les CÉ d'un même regroupement d'écoles de se rassembler simultanément en différents endroits, ceux-ci étant reliés par une plateforme de webconférence (réseautage virtuel). Ce mode de rassemblement, que nous appelons rencontres virtuelles en réseau (RVR), permet ainsi d'aborder les points communs à l'ordre du jour de tous les CÉ d'un regroupement d'écoles au même moment, ce qui leur assure la réception d'un même contenu sans qu'il soit nécessaire pour la direction de le répéter.

Par ailleurs, les écoles d'un même regroupement sont parfois relativement éloignées les unes des autres<sup>6</sup>. À ce sujet, la majorité des directions d'écoles interrogées ont indiqué vouloir réduire leurs frais de déplacement ainsi que le temps passé sur la route à se déplacer d'une école à l'autre, ce que permettent les RVR.

Comme en font foi les initiatives citoyennes à l'origine des RVR, un important enjeu territorial est sous-jacent à leur mobilisation. Souvent, après la fermeture du bureau de poste et de l'église, celle de l'école, en tant que « service de très grande proximité », représente le dernier symbole « du rattachement de la communauté locale à la communauté nationale » (Carrier et Doucet, 1998, p. 6). L'école apparaît aussi comme un lieu d'animation rurale. Non seulement sa fermeture, mais également la perte de son statut institutionnel et de la proxi-

---

<sup>6</sup> À titre d'illustration, dans le cas des regroupements d'écoles ayant participé à notre recherche, la distance la plus petite entre deux écoles faisant partie d'un même regroupement est de 10,5 km; la distance la plus grande est de 51,9 km.

mité décisionnelle inhérente à ce statut (Gravel, 2012), sont associées à une dévitalisation du territoire.

Bien que cela ait été observé dans une moindre mesure, des enjeux de nature éducative sont également apparus dans l'expérience de communication virtuelle vécue entre les CÉ mis en réseau. Certains acteurs soulignent en entrevue que les contacts nouvellement permis entre les CÉ par les RVR permettent d'échanger des informations, des idées et même des ressources à des fins éducatives. Cette possibilité d'enrichissement s'inscrit d'ailleurs en ligne directe avec la philosophie de l'initiative École en réseau (ÉER).

Bien qu'il ne semble pas avoir favorisé la mise en place des RVR, nos observations permettent néanmoins de relever un important enjeu de gouvernance. Le réaménagement des modalités de réunion opéré, faisant en sorte que la direction d'écoles n'est pas physiquement présente sur l'ensemble des lieux de rencontre des différents CÉ, amène leurs présidentes ou leurs présidents à s'approprier davantage leurs responsabilités en matière d'encadrement et d'animation des prises de décision. Cette appropriation accrue du rôle et des fonctions de la présidence est susceptible de favoriser non seulement une plus grande autonomie des CÉ, mais également une plus grande responsabilisation de l'instance, comme l'indiquent nos observations. Bien que l'enjeu de gouvernance puisse être perçu comme une conséquence de la mise en place des RVR dans les regroupements d'écoles, il peut également constituer un objectif souhaitable dès le début du processus d'implantation pour qui vise l'autonomisation des CÉ et une décentralisation accrue des pouvoirs vers cette instance locale.

## Le fonctionnement des RVR

Le principe premier des RVR est d'alterner, dans le déroulement de la réunion, entre le traitement d'objets communs à tous les CÉ du regroupement d'écoles et d'objets propres à chacun d'eux. Dans leur ordre du jour, alternent donc des blocs dans lesquels sont abordés des points communs d'information, et des blocs individuels essentiellement constitués de points de délibération et de prise de décision propres à chaque CÉ. Dans les blocs communs de la réunion, qui peuvent être animés par la présidence de l'un ou l'autre des CÉ ou par la direction, des personnes – généralement la direction, parfois des membres ou même des invités – présentent les points d'intérêt communs et répondent aux questions ou reçoivent des avis sur leurs propos. Ainsi, chacun des CÉ bénéficie non seulement de la même information sur les points d'intérêt commun, mais profite aussi des échanges de propos sur ces points par les membres des autres CÉ. Durant les blocs individuels, les microphones de tous les CÉ sont fermés, si bien que le contenu des discussions et des délibérations de chaque CÉ n'est pas partagé – il s'agit là d'une importante caractéristique des RVR, qui sera d'ailleurs abordée plus en profondeur dans la sous-section suivante. Selon les regroupements d'écoles, des aménagements variables ont été apportés à cette alternance de blocs communs et individuels. Il est à noter qu'en raison de son rôle de gestionnaire et de sa capacité à mettre en lumière les contraintes et les enjeux inhérents aux établissements scolaires qu'elle dirige, la direction reste accessible – par téléphone ou au moyen d'un canal de communication privé sur la plateforme de webconférence – à tout moment pour converser avec chacun des CÉ, et ce, quel que soit l'endroit où elle se trouve.

L'équipement requis pour tenir des RVR est le même que celui habituellement utilisé pour organiser une visioconférence web : écran, haut-parleurs, microphones et interface de webconférence. Il faut toutefois noter que le degré d'appréciation des membres des CÉ par

rapport aux RVR dépend fortement de la qualité de leur expérience virtuelle, elle-même tributaire de l'équipement employé. À ce titre, c'est la qualité sonore qui est apparue la plus déterminante selon les réponses aux questionnaires reçues. Une période de familiarisation non seulement de l'équipement, mais aussi du type de communication est apparue nécessaire.

## Les RVR et le respect de l'autonomie décisionnelle des CÉ

Les RVR ont été implantées dans la perspective de respecter l'autonomie institutionnelle de chacune des écoles et, conséquemment, l'autonomie décisionnelle de leurs CÉ respectifs. À ce titre, ce mode de collaboration appliqué à la gouverne des établissements regroupés ne doit d'aucune façon limiter cette autonomie d'ailleurs prévue par la LIP. Au sujet de cette préservation d'autonomie décisionnelle prescrite, les doutes des services du contentieux de certaines commissions scolaires ont dû être dissipés. En effet, la mise en réseau des CÉ dans les RVR se rapporte uniquement au partage d'informations concernant les trois CÉ. En tout respect de la souveraineté de chacun d'eux, les discussions relatives à leur propre fonctionnement, leurs délibérations et leurs prises de décision se font à microphones fermés, chaque CÉ se retrouvant alors isolé. En matière de gouvernance, il s'agit d'établir des modalités de collaboration entre des CÉ, et non d'ajouter un niveau de gouvernance supplémentaire.

## Les acteurs

La mise en place des RVR dans les CÉ des regroupements d'écoles a mobilisé plusieurs catégories d'acteurs, tant en leur sein qu'à l'extérieur de ceux-ci dans la commission scolaire et dans la communauté. Les directions des écoles regroupées, en raison de leur fonction et de leur préoccupation d'éviter la démultiplication des rencontres de CÉ dans un emploi du temps déjà bien rempli, en ont été les principales instigatrices. Elles ont également été les premières promotrices de ces nouvelles modalités de réunion dans leur école, auprès des membres des CÉ et auprès des instances de leur commission scolaire.

Les parents présidant les CÉ ont parfois fait montre d'ascendant sur leurs membres lors de la conception et de l'implantation des nouvelles modalités de réunion de leur instance. Étant donné que ce mode de fonctionnement requiert qu'ils assument de façon autonome la présidence des assemblées, ils ont dû mieux s'appropriier les objets de discussion à l'ordre du jour de leur assemblée respective. À ce titre, la préparation des rencontres avec leur direction a pris une importance accrue. Dans certains cas, des réunions préparatoires entre les présidentes et présidents et la direction, parfois en mode virtuel, ont été instaurées. Ils ont davantage investi la fonction d'animation des discussions et des prises de décision.

La plupart des membres des CÉ se sont montrés ouverts aux nouvelles modalités de communication imposées par les RVR. À l'exception de quelques manifestations d'insatisfaction par rapport à ce mode d'interaction jugé froid et impersonnel, la grande majorité a su dominer les premières gênes face au microphone et à la caméra et apprivoiser cette communication virtuelle. Certains, tout en reconnaissant qu'il pouvait y avoir une perte de spontanéité dans les relations interpersonnelles, ont apprécié les gains en efficacité dans les discussions.

Plusieurs directions se sont assurées d'obtenir l'aval des membres de leur personnel pour mettre en place ce nouveau canal d'échange entre les écoles d'un même regroupement.

Ceux-ci ont désigné des représentantes ou des représentants pour siéger aux CÉ et ainsi prendre part à la nouvelle dynamique de gouvernance.

Nos observations indiquent que la commission scolaire demeure un acteur important dans l'implantation et la conception du projet. En effet, bien qu'elles ne le jugent pas essentiel, les directions d'écoles ont souligné à maintes reprises que l'appui de leur commission scolaire facilitait le processus d'implantation et contribuait même à sa réussite. À ce titre, le soutien des gestionnaires de commissions scolaires, particulièrement celui des directions générales qui pour plusieurs se sont montrées enthousiasmées par l'idée, a permis d'acquérir une certaine partie de l'équipement informatique nécessaire aux RVR et d'obtenir de l'aide technique pour son installation et sa mise en fonction lors des premières rencontres.

Les communautés desservies par les écoles participant à l'expérimentation ont parfois joué un rôle actif dans la mise en œuvre des RVR. Ce fut notamment le cas, à l'origine de cette innovation, des communautés qui ont été parties prenantes de la mise en place de cette solution de remplacement à la fusion institutionnelle de leurs écoles. Notons enfin qu'un autre regroupement d'écoles a pu bénéficier du soutien financier des communautés locales lors de l'acquisition de l'équipement nécessaire aux RVR. Outre l'utilisation par les écoles, il est prévu que cet équipement serve également aux besoins des communautés.

### Les gains observés

L'expérience des cinq regroupements d'écoles qui ont participé à la recherche collaborative illustre bien que le processus d'implantation des RVR peut varier tant sur le plan de sa forme que de sa durée, ses paramètres étant notamment déterminés par les ressources et le soutien disponibles. Malgré la disparité des défis relevés par chacun de ces regroupements d'écoles et leur degré de motivation variable, tous ont été en mesure d'implanter et d'expérimenter ce nouveau mode de collaboration virtuel dans leurs CÉ. Certains acteurs, notamment les personnes assurant la présidence des CÉ, ont mentionné avoir redécouvert un nouvel intérêt pour leur rôle, alors que celui-ci semble valorisé par les RVR. Du reste, nous constatons de manière générale que le degré de satisfaction des acteurs interrogés par rapport aux RVR s'est amélioré au fur et à mesure que ceux-ci ont acquis de l'expérience. Les derniers commentaires récoltés auprès des membres des CÉ sont en effet souvent positifs, en plus de souligner leur intérêt à poursuivre les RVR. La plupart des regroupements d'écoles observés sont parvenus à intégrer les RVR dans leurs pratiques institutionnelles courantes ou sont en voie d'y parvenir. Néanmoins, certains regroupements opteraient pour une formule mixte recourant à des rencontres traditionnelles en présentiel et à des RVR.

Les membres des CÉ et les directions reconnaissent que le mode de collaboration virtuel vécu dans les RVR comporte plusieurs avantages. Les différents gains énumérés sont liés aux quatre enjeux présentés à la section « Les enjeux des parties prenantes ». En ce qui concerne les enjeux administratifs, soit la nécessité d'optimiser l'utilisation du temps, d'éviter la surcharge de tâches et de réduire certaines dépenses, ce sont les directions d'écoles qui retirent les gains les plus évidents. Grâce aux RVR, elles ne sont plus tenues de dupliquer les séances pour chaque rencontre de CÉ puisqu'elles n'ont plus à répéter les informations communes. L'une des directions a également indiqué que les RVR lui donnaient le loisir de choisir le lieu à partir duquel elle participait aux rencontres. Cette situation lui permet de réduire ses déplacements, ce qui se traduit par des économies de temps et

d'argent. Selon les propos recueillis auprès d'autres directions, ces gains ont des incidences positives non seulement sur leur vie professionnelle, mais également sur leur vie familiale.

Sur le plan des enjeux éducatifs, la possibilité d'échanger de l'information entre les CÉ est perçue comme un facteur d'enrichissement par bon nombre de participants. Bien qu'il nous soit plus difficile d'apprécier les gains sur ce plan en raison du fait qu'ils se concrétisent essentiellement à l'extérieur du cadre des CÉ, certaines personnes interrogées affirment avoir pu s'inspirer des idées de sorties ou d'activités en classe d'autres écoles discutées en CÉ pour le programme de leur école. De manière plus évidente, certains regroupements d'écoles se sont servis des RVR afin que divers intervenants externes (conseillers pédagogiques, organisateurs communautaires, etc.) puissent interagir simultanément avec l'ensemble des CÉ d'un même regroupement d'écoles plutôt que de devoir dupliquer leurs interventions auprès de chacun d'eux ce qui, dans certains cas, n'aurait pas été possible.

Rappelons enfin que pour au moins un des regroupements participants, les modalités de gouvernance de leur école, recourant aux RVR, s'inscrivent dans un effort concerté entre la communauté et la commission scolaire pour conserver le statut institutionnel de chacune des écoles et ainsi répondre à l'important enjeu territorial de l'appartenance des communautés envers leur école de village. La concrétisation de cette concertation dans des modalités innovantes de gouvernance des écoles de village apporte un élément de réponse à la problématique de la survie et de la gestion de ces écoles. Comme nous l'avons vu dans le deuxième volet portant sur le transfert des modalités vers d'autres écoles rurales, le projet suscite, à cet égard, un vif intérêt dans les communautés.

## ■ LA COLLABORATION VIRTUELLE DANS L'ORGANISATION DES ÉCOLES

Les enjeux administratifs et éducatifs relatifs aux petites écoles ne se rapportent pas uniquement à leur gouverne, mais concernent aussi l'ensemble de leurs activités. En cours de projet, les directions nous ont fait part de plusieurs initiatives visant à élargir la collaboration virtuelle relativement à ces enjeux. Sur le plan éducatif, des membres du personnel de plusieurs écoles d'un même regroupement ont organisé virtuellement des sorties scolaires; des directions utilisent la plateforme internet de communication pour réaliser des interventions disciplinaires auprès d'élèves perturbateurs au moment opportun même si elles ne sont pas en présence; des directions ont recours à des webcams pour faire des observations en classe dans le cadre de leur supervision pédagogique. Sur le plan administratif, des directions animent des réunions, au moyen de webconférence, réunissant des équipes des écoles de leur regroupement pour aborder des points communs; des professionnels en provenance de divers lieux se réunissent virtuellement pour étudier les cas d'élèves éprouvant des difficultés; des communications intersites permettent d'établir des activités d'accompagnement pédagogique de la part de conseillers pédagogiques et de la direction des écoles; ou même de maintenir des relations d'entraide entre les enseignantes et les enseignants. Les RVR, et plus largement les différentes formes de collaboration virtuelle, apparaissent ainsi comme une avenue prometteuse à explorer pour l'ensemble des activités et de l'organisation de l'établissement scolaire.

## ■ AU-DELÀ DES NOUVELLES MODALITÉS DE COMMUNICATION VIRTUELLE

Le CÉ, selon l'idéal type d'une gouvernance multiniveau et d'une subsidiarité active et interactive comme cela a été indiqué précédemment, se voit accorder une autonomie déci-

sionnelle sur des objets reconnus locaux. En reprenant les propos de St-Pierre (2004, p. 124), nous avons indiqué que cette instance devrait être « le noyau central de la prise de décision de l'école ». L'exercice de la prise de décision est donc au cœur de ses travaux. Au près du regroupement initiateur des RVR, nous avons observé les processus de prise de décision qui ont été menés par les délibérations et les choix opérés dans les blocs individuels. Au-delà des modalités inédites de la communication virtuelle à établir, nos observations nous ont amenés à examiner l'exercice de la prise de décision des CÉ avec les présidentes et la direction des écoles. Aussi, après s'être penchée sur la conception et l'appropriation des modalités des RVR, la recherche collaborative s'est prolongée à partir de ce questionnement.

### L'opérationnel et l'immédiat l'emportent sur le stratégique et le lointain

Nous avons reconnu précédemment que l'organisation scolaire dans son ensemble se construit par un jeu entre les forces centralisatrices et décentralisatrices traversant la distribution des pouvoirs entre ses trois paliers d'organisation – national, régional et local. Cette dialogique inhérente à une gouvernance multiniveau croise une autre dialogique entre un pôle stratégique et un pôle opérationnel constitutif du processus organisationnel de chacun ces niveaux (Boyer et Fortin, 2002; Boyer, 2009). Au niveau local de l'école, les objets de décisions se rapportant au pôle stratégique sont attribués au CÉ. À cet effet, la LIP, qui lui accorde le pouvoir d'adopter tant le projet éducatif de l'établissement que son budget, lui attribue aussi le pouvoir de décréter ses orientations stratégiques et ainsi, de veiller aux intérêts supérieurs de ses élèves (FCPO, 2009). À partir de ces instruments stratégiques, le CÉ a aussi la fonction de veiller, par l'approbation de propositions soumises par la direction de l'établissement, à l'opérationnalisation dans l'école de ses orientations à travers, entre autres, le plan de réussite, la convention de gestion et de réussite établie avec sa commission scolaire et divers aménagements du programme et des activités.

Le pouvoir des CÉ est en grande partie lié au processus d'orientation stratégique de l'établissement qu'il doit mener à travers le projet éducatif qu'il adopte. Les décisions d'orientation issues de ce processus s'inscrivent dans une temporalité éloignée. Les décisions d'approbation des propositions soumises, permettant d'assurer le contrôle et la régulation au regard des orientations adoptées, s'inscrivent de leur côté dans une temporalité courte.

Dans les trois écoles du regroupement où nous avons mené nos observations sur le processus décisionnel, nous avons constaté une absence de projet éducatif effectif. En omettant de se conformer à un tel cadre fédérateur, les décisions peuvent se prendre de manière contingente au point parfois d'en éclipser, du moins partiellement, les finalités auxquelles elles devraient se rattacher. Rares sont les fois où un quelconque leitmotiv relatif aux visées éducatives et à un projet partagé est venu chapeauter la prise de décision comme vecteur de régulation de ce dernier processus. Ainsi, la temporalité immédiate liée à l'opérationnalisation des actions l'emporte sur la temporalité lointaine que procureraient des orientations stratégiques affirmées. Comme le souligne Royer (1996) à propos de la gouvernance en éducation, cette temporalité serait attribuable à une réflexivité accaparée par des enjeux immédiats et amputerait le leadership stratégique attendu de la part des instances responsables de cette gouvernance. Pour reprendre les propos de Jessop (2003), nous reconnaissons que ces décisions prises uniquement dans une temporalité immédiate sont signe, en matière de compétences collectives, de carence de capacités réflexives. La direction des

écoles de ce regroupement, qui reconnaissait la nécessité pour les CÉ d'adopter un projet éducatif fédérateur pouvant guider leurs décisions, avait amorcé, au cours de la dernière année de la recherche collaborative, un processus de formalisation de projet éducatif dans deux écoles du regroupement. La réflexion stratégique ainsi engagée permettra-t-elle l'émergence d'un leadership stratégique de gouverne effectif faisant porter les décisions sur des horizons temporels de plus longue portée, et non uniquement sur des considérations immédiates de différentes natures?

## De nombreux objets décisionnels selon diverses logiques à disposer

Les objets décisionnels attribués aux CÉ par le législateur sont nombreux et de différentes natures. Aux objets initiaux leur étant attribués à sa création en 1997 selon une logique particulière, se sont graduellement ajoutés de nouveaux objets selon les logiques du moment au gré des différents gouvernements et de leurs ministres de l'Éducation. Au moment de la création du CÉ, parmi les objets de décision lui étant attribué figure, en premier chef, le projet éducatif de l'école; objet envers lequel une complète autonomie d'adoption lui était accordée. Cette attribution maîtresse inscrivait cette nouvelle instance partenariale dans une logique associative et communautaire présente dans le réseau scolaire depuis la fin des années 1970. Parmi les autres objets de décision ajoutés, est apparu en 2002 le plan de réussite à approuver à la suite d'une proposition de la direction se voulant être l'articulation opérationnelle du projet éducatif. Ce plan s'inscrivait dans la logique d'administration publique émergente de la gestion de la performance (Mazouz et Leclerc, 2008). En 2008, cette logique de la gestion de la performance s'enracine davantage avec l'ajout d'un autre objet de décision relatif à l'approbation d'une convention de gestion et de réussite entre la direction de l'établissement et la commission scolaire indiquant « des mesures requises pour assurer l'atteinte des buts fixés et des objectifs mesurables prévus à la convention de partenariat conclue entre la commission scolaire et le ministre » (MELS, 2014).

Dans cette dynamique de gouvernance multiniveau, non seulement le nombre d'objets de décision attribués au niveau périphérique de l'établissement augmente, mais ceux-ci s'inscrivent dans des logiques diverses. À son niveau, le CÉ doit traiter annuellement une succession d'objets de décision en nombre croissant le plus souvent en fonction du calendrier des opérations de leur commission scolaire. À l'occasion de ce traitement, il doit aussi arbitrer entre les diverses logiques sous-jacentes à chacun des objets afin de construire un argumentaire pour éclairer leur décision à propos de ceux-ci; lequel argumentaire devrait être fondé sur une vision partagée du futur de l'école et tenir compte des enjeux locaux. Or, il appert que les moments de délibération sont somme toute restreints pour traiter l'enchaînement des décisions à prendre dans une année et pour réussir à traduire les diverses logiques en cause en fonction des visions et des enjeux locaux. Dans ce contexte, les impératifs temporels des décisions à rendre dans l'immédiat selon les calendriers établis à un niveau supérieur de gouverne peuvent prendre le pas sur les perspectives à plus longues portées à considérer dans les délibérations pour établir collectivement les argumentaires pour fonder les décisions prises.

## Une énergie de production de décision variable

En nous fondant sur la théorie du groupe optimal proposée par Yves St-Arnaud (2008), nous avons utilisé une lecture psychosociale pour observer le processus décisionnel des CÉ en tant que phénomène de groupe. Malgré une appréciation d'ensemble positive exprimée

par les membres des CÉ envers les processus vécus et la revalorisation du rôle de présidence engendré par l'introduction des RVR, certains commentaires et observations laissent entrevoir une insatisfaction ponctuelle au regard de la dynamique décisionnelle en place. L'intérêt manifeste des membres et le niveau d'énergie consenti au processus décisionnel varient selon la nature des objets de décision en cause. À cet effet, les objets de décision qui sont caractérisés par un enjeu éducatif fort, par un sentiment d'avoir une véritable emprise décisionnelle, par une expectative de retombées concrètes pour le milieu et par le fait que de ses membres sont parties prenantes des propositions soumises, se démarquent favorablement des autres catégories d'objets. À l'inverse, les objets répondant à des enjeux davantage administratifs et pour lesquels l'emprise et même les marges décisionnelles peuvent apparaître plutôt faibles mobilisent moins les membres des CÉ. Ainsi, un certain nombre d'objets de décision à traiter dans une année scolaire suscitent un intérêt mitigé chez eux, car ils leur apparaissent plus ou moins liés à leurs préoccupations.

## ■ CONCLUSION

Plusieurs enjeux concourent à la mise en place des RVR dans la gouvernance exercée par les CÉ d'un regroupement d'écoles de petites municipalités. Des enjeux territoriaux peuvent parfois être à l'origine de la mobilisation des communautés vers la mise en place de ces nouvelles modalités de gouverne locale d'un regroupement. Toutefois, il apparaît que ce sont les enjeux administratifs, associés aux tâches des directions décuplées dans de tels regroupements, qui sont les principaux moteurs de l'implantation de ces modalités. Après une période de familiarisation assez courte, appuyée par un soutien technique adéquat, s'est implantée une pratique efficace de RVR où alternent des moments de partage d'informations d'intérêt commun et des moments de délibération et de prise de décision propres à chacun d'eux. Pour ce faire, même si une variété d'équipements de communication peut être utilisée, il est reconnu que leur qualité est déterminante pour la réussite des réunions, particulièrement au regard de la transmission sonore. À l'origine, ce sont les directions qui ont été les promoteurs des RVR tant à l'intérieur de leur école, auprès des membres de leur CÉ qu'auprès des instances de leur commission scolaire. Le soutien de cette dernière apparaît très important sinon essentiel. Les parents qui assurent la présidence de chacun des CÉ jouent aussi un rôle déterminant dans la mise en place des nouvelles modalités de réunions.

Outre les gains observés quant aux enjeux territoriaux et surtout administratifs à l'origine de cette innovation en matière de gouverne des petites écoles, des gains sont aussi apparus au regard d'enjeux éducatifs à travers les échanges d'informations qui peuvent enrichir les activités offertes aux élèves. Finalement, au point de vue la gouverne pratiquée, le renforcement du rôle de la présidence des CÉ a aussi contribué à renforcer la dynamique de cette instance. Toutefois, au-delà des transformations des modalités de gouvernance considérées comme bénéfiques par la grande majorité des membres des CÉ et par toutes les directions participantes, la question de la souveraineté décisionnelle de cette instance reste ouverte au regard de l'idéal type de la gouvernance multiniveau en développement au Québec depuis les années 1970, et ce, qu'ils adoptent ou non les modalités des RVR.

## ■ BIBLIOGRAPHIE

- Berthelot, J. (1994). *Une école de son temps*, Montréal, CEQ, éditions Saint-Martin.
- Beaudoin, J. et C. Laberge (2002). *L'école éloignée en réseau : un projet innovateur pour le réseau de l'éducation du Québec. Survol des cas, des écrits et des concepts utiles à la compréhension du projet*, Montréal, CEFRIO.
- Bolduc, D. et G. Yahoup (2000). *La mondialisation et ses effets : revue de littérature*, Québec, Université Laval.
- Boyer, M. et F. Fortin (2002). *Un outil de gouvernance des coopératives de travail. Projet de recherche sur la direction générale des coopératives de travail*, Québec, Fédération québécoise des coopératives de travail, Comité sectoriel de la main-d'œuvre de l'économie sociale et de l'action communautaire.
- Boyer, M. (2009). Nouvelle territorialité, nouvelle gouvernance, nouvel arbitrage : défis et enjeux pour la direction d'un réseau scolaire québécois, dans G. Pelletier, *La gouvernance en éducation Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*, Bruxelles, De Boeck, p. 147-159.
- Brassard, A. (2007). *La question de la décentralisation en faveur de l'établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire (1979-2006)*, Montréal, FQDE.
- Calame, P. (2003). *La démocratie en miette*, Édition Charles Léopold Mayer, Paris, Descartes et cie.
- Carrier, M. et M. Doucet (1998). *L'avenir des petites collectivités... avec ou sans services?*, Nicolet, Solidarité rurale.
- Cloutier, J. (2003). *Qu'est-ce que l'innovation sociale? Cahier du CRISES*, Collection « Études théoriques », n° ET0314, Montréal, Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES).
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (1996). *Rapport annuel 1995-1996 sur l'état et les besoins de l'éducation – Pour un nouveau partage des pouvoirs et des responsabilités en éducation*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec.
- Éthier, G. (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*, Sillery, Presse de l'Université du Québec.
- Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ) (2009). *Le conseil d'établissement au centre de l'école*, Québec, FCPQ.
- Gravel, D. (2012). *Guide du passage à la proximité des services en milieu rural*, Nicolet, Solidarité rurale.
- Hamel, P. et B. Jouve (2006). *Un modèle québécois? Gouvernance et participation dans la gestion publique*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Jessop, B. (2003). *Governance and Metagovernance: On Reflexivity, Requisite, Variety and Requisite Irony*, Département of Sociology, Lancaster University.
- Langlois, L. (2004). L'institutionnalisation de la démocratie scolaire au Québec et la gestion de l'éducation, dans M. St-Pierre et L. Brunet, *De la décentralisation au partenariat, Administration en milieu scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 45-64.
- Le Moigne, J. (1984). *La théorie du système général Théorie de la modélisation*, Paris, Presses universitaires de France.

- Lessard, C. et M. Tardif (1996). *La profession enseignante au Québec*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Mazouz, B. et J. Leclerc (2008). *La gestion intégrée par résultats. Concevoir et gérer autrement la performance dans l'administration publique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014). *Modification à la loi*, <http://www.mels.gouv.qc.ca/enseignants/administratif/conseils-detablissement/questions-et-reponses/conseil-detablissement-dune-ecole/modifications-apportees-a-la-loi/> (page consultée en février 2014).
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action pour la réforme de l'éducation*, Québec, gouvernement du Québec.
- Perrraud, D. (2001). « Les politiques agricoles et rurales dans les régions: une nouvelle organisation des pouvoirs publics en Europe? », *Économie rurale*, n° 261.
- Plante, J. (2004). La dynamique de la centralisation-décentralisation du système éducatif québécois, dans M. St-Pierre et L. Brunet, *De la décentralisation au partenariat, Administration en milieu scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 9-43.
- Royer, G. (1996). *School Board leadership 2000. The Things Staff Didn't Tell You at Orientation*, Houston, Brockton Publishing Company.
- St-Arnaud, Y. (2008). *Les petits groupes. Participation et animation*, 3<sup>e</sup> édition, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- St-Pierre, M. (2004). « La décentralisation scolaire en action : le processus de prise de décision en partenariat », dans M. St-Pierre et L. Brunet, *De la décentralisation au partenariat, Administration en milieu scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 122-149.
- St-Pierre, M. (2008). « Le partenariat décisionnel en éducation : l'étude des conseils d'établissement québécois », dans M. Boisclair Et L. Dallaire, *Les défis du partenariat dans les administrations publiques. Un regard systémique – Théorie et pratique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 301-316.