

# DÉCENTRALISATION ET NOUVELLE GOUVERNE SCOLAIRE AU QUÉBEC

## LE POINT DE VUE DU PERSONNEL ENSEIGNANT SUR LES CONSEILS D'ÉTABLISSEMENT

MARC-ANDRÉ DENIGER, JOCELYN BERTHELOT, GILLES ROY\*

**Résumé** Ce texte expose certaines conclusions d'une enquête sur les conseils d'établissement (CE), la nouvelle structure de participation politique des écoles publiques primaires et secondaires du Québec. Après avoir situé l'origine de ce nouveau modèle de gouverne scolaire et cerné sa spécificité, nous discuterons de la qualité des mécanismes de représentation politique du personnel enseignant, de leurs motivations à participer aux CE, de leurs opinions sur la décentralisation, les pouvoirs dévolus aux CE et sur les effets anticipés et attribués à cette nouvelle instance locale de gouverne scolaire.

### INTRODUCTION (1)

Depuis 1997, se poursuit au Québec une ambitieuse réforme de l'éducation entamée dans le sillage d'une vaste consultation nationale (2). Cette réforme englobe plusieurs priorités d'action, qui s'étendent à tous les ordres d'enseignement, et porte sur un vaste éventail d'enjeux allant du choix des matières enseignées et des approches

51

---

\* - Marc-André Deniger, Jocelyn Berthelot, Gilles Roy, université Laval, faculté des sciences de l'éducation, groupe d'analyse politique de l'éducation, centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES-interuniversitaire), Québec, Canada.

1 - Ce texte est une adaptation de : 1. la communication présentée par M.-A. Deniger dans le cadre des 3<sup>e</sup> journées d'étude du Réseau d'analyse pluridisciplinaire des politiques éducatives (RAPPE) de l'Université catholique de Louvain, les 24-25 janvier 2002 : *Changements organisationnels et changements des professions les établissements scolaires en transformations*; et 2. du texte suivant (avec la permission des auteurs) : J. Berthelot et V. Brouillette (coll.), *Convictions démocratiques et menaces marchandes: analyse de l'opinion des membres votants des conseils d'établissement des écoles francophones*, Centrale des syndicats du Québec, 2002.

2 - Commission des États généraux sur l'éducation, *Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires: rapport final*, Québec, Gouvernement du Québec, 1996.

pédagogiques privilégiées (enseignement religieux, réforme des curriculums, etc.), jusqu'à la gouverne politique des écoles, au fonctionnement et à la structure du système scolaire (réorganisation des commissions scolaires, décentralisation des pouvoirs vers les écoles, etc.). C'est de ce dernier chantier de la réforme dont il sera question dans ce texte.

Suite à nos travaux précédents ayant porté sur les étapes d'émergence et de formulation des politiques éducatives donnant forme au processus de réforme de l'éducation (3), nous nous sommes intéressés aux questions relatives à la participation à la démocratie scolaire, à la décentralisation et à la gouverne de l'école, en réalisant une importante enquête auprès des membres votants (parents et personnels de l'éducation) des conseils d'établissement (CE) des écoles publiques du Québec (4) la structure de participation politique constituant le nouveau modèle de gouverne des écoles québécoises (primaires et secondaires). L'étude nous permettait de poursuivre l'analyse aux étapes subséquentes du processus de réforme éducative, soit la mise en œuvre et l'évaluation.

Cette enquête avait pour objectif général de décrire la dynamique des conseils d'établissement du point de vue de ses membres votants. Elle visait à documenter autant l'expérience des conseils (qualité de l'implantation, décisions prises, effets sur la vie de l'école et de ses élèves, suggestions pour un meilleur fonctionnement), que celle de leurs membres votants (caractéristiques, motivations à la participation, vécu démocratique et décisionnel, satisfaction face aux décisions prises et bilan de participation).

52

Nous ne reprendrons pas ici l'ensemble des analyses et conclusions de cette enquête préférant nous attarder aux opinions du personnel enseignant – parfois comparées à celles des parents – sur certaines questions relatives à la participation politique, à la répartition des pouvoirs au sein des CE et au récent processus de décentralisation du système éducatif au Québec. À cette fin, après avoir brièvement située l'origine du nouveau modèle québécois de gouverne scolaire dans la perspective internationale des enjeux de la décentralisation de l'éducation et cerner la spécificité de ce même modèle, nous discuterons de quelques résultats d'enquête sur la représentati-

3 - Les versions complètes des études de cas sont disponibles sur le site internet du groupe d'analyse de l'éducation : [www.ulaval.ca/gape](http://www.ulaval.ca/gape)

4 - G. Roy, M.- A. Deniger, *Enquête auprès des membres votants des conseils d'établissement des écoles du Québec: rapport final*, Groupe d'analyse politique de l'éducation, affilié au centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval, Québec, 2001. Le rapport final de cette recherche, de même que sa synthèse, sont disponibles à partir de l'hyperlien suivant : <http://www.ulaval.ca/crides/html/pubgra.html> Cette recherche a été conduite en partenariat avec la Centrale des syndicats du Québec, la Fédération des comités de parents de la province de Québec et le ministère de l'Éducation du Québec, et comptait sur la coopération de l'ensemble des organismes du milieu de l'éducation.

vité et la qualité des mécanismes de représentation politique des membres du personnel enseignant, sur leurs motivations à participer aux CE, sur leurs opinions ayant trait à la décentralisation, aux pouvoirs dévolus aux CE et aux effets anticipés et attribués à cette nouvelle instance locale de gouverne scolaire.

## LES CONSEILS D'ÉTABLISSEMENT : ORIGINE ET SPÉCIFICITÉ DU NOUVEAU MODÈLE DE GOUVERNE SCOLAIRE

La vague de réformes de l'éducation entreprises dans plusieurs pays industrialisés au cours des années soixante, en insistant sur le principe d'égalité des chances pour tous, a conduit à une certaine standardisation de l'enseignement obligatoire. Malgré de grandes avancées en matière d'accessibilité, les systèmes éducatifs ainsi renouvelés devinrent peu à peu l'objet de critiques dans l'ensemble des États concernés. Cette remise en cause s'amorce au tournant des années quatre-vingt. La décentralisation vers les établissements apparut alors comme la solution à ces critiques (5).

Plus qu'une simple tendance, on peut désormais parler d'un véritable mouvement allant dans le sens d'une dévolution des pouvoirs vers les instances locales ou vers les écoles, d'une plus grande autonomie des écoles et d'une plus grande liberté accordée aux parents quant au choix de l'école fréquentée par leurs enfants. Ce mouvement est apparu dans les années quatre-vingt, d'abord dans les pays anglosaxons, en concordance avec la montée du « mouvement de la nouvelle droite » (*New Right movement*), qui fait référence aux gouvernements combinant une logique conservatrice et une logique néolibérale ; ceux de Thatcher en Grande-Bretagne et de Reagan aux États-Unis en sont probablement les exemples les plus évidents.

53

Dans le cas spécifique du Québec, bien que le débat sur la participation des parents à l'école et la dévolution des pouvoirs soit engagé depuis le début des années soixante-dix, ce n'est qu'à partir de 1988, avec l'adoption du projet de loi 107, qu'on pourra réellement parler de dévolution des pouvoirs – ce qui est différent de la décentralisation rappelons-le – et d'une plus grande participation des parents. Cette loi institue les conseils d'orientation, formés de parents, de représentants du personnel de l'école, de deux élèves du second cycle du secondaire et d'un représentant de la communauté. Pendant dix ans, les conseils d'orientation des écoles québécoises auront pour mandat de déterminer les grandes orientations de l'école, sans toutefois disposer de pouvoirs décisionnels.

5 - Dans la littérature, on utilise le terme décentralisation pour décrire le nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation, même si, dans plusieurs cas, ce même partage des pouvoirs s'apparente plus à une déconcentration des pouvoirs qu'à une véritable décentralisation. C'est notamment le cas au Québec (Trottier, 2000).

Lors des États généraux sur l'éducation de 1995, point de départ de la réforme de l'éducation en cours, un grand nombre d'organisations revendiquaient une plus grande autonomie pour l'école et dénonçaient le caractère bureaucratique et centralisé de l'éducation. En fait, la critique de la lourdeur bureaucratique et de l'inefficacité du système centralisé était quasi unanime.

La Commission des États généraux de l'éducation proposera de rapprocher le lieu de décision du lieu de l'action et de donner plus de responsabilités à l'établissement d'enseignement et plus de souplesse à l'organisation du travail, tout en spécifiant que « cependant, le Ministère devrait assumer davantage des fonctions d'orientation et de pilotage que des fonctions de conception et d'élaboration » (Commission, 1996b, p. 49).

La dévolution des pouvoirs vers les écoles découle donc d'une volonté démocratique des acteurs de la scène éducative québécoise, dans la mesure où elle permettrait une plus grande autonomie des écoles, une plus grande autonomie professionnelle et un rapprochement de l'école et de la communauté. Un an seulement après les États généraux, le ministère de l'Éducation publiera son plan d'action pour la réforme de l'éducation (MEQ, 1997), qui reprendra les grands principes énoncés plus haut.

Malgré un certain consensus quant à la nécessité d'opérer un nouveau partage des pouvoirs et des responsabilités, la création des conseils d'établissement fut néanmoins l'objet d'oppositions et de luttes majeures, tant en ce qui concerne le pouvoir respectif de chaque groupe, que les pouvoirs confiés aux CE. Pour la centrale syndicale représentant les enseignant(e)s (CEQ, devenue CSQ depuis lors), la décentralisation allait trop loin, menaçant la cohérence et la cohésion du système scolaire et menaçant les fondements démocratiques de l'école publique. On critiquait le fait que la décentralisation soit porteuse d'ambiguïtés, dans la mesure où elle présentait une face démocratique (le consensus quant à la critique de la lourdeur bureaucratique) et une face marchande (l'approche-client en éducation). On craignait également que l'instauration des conseils d'établissement augmente la tâche des enseignantes et enseignants, accentue les écarts entre les écoles, délègue les problèmes financiers aux écoles ou génère des conflits au sein de l'école. Par contre, la majorité des acteurs scolaires (Fédération des comités de parents, Fédération des commissions scolaires, Association des cadres scolaires, etc.) appuyaient le projet de décentralisation.

D'importants amendements furent apportés au projet de loi afin d'en arriver à un relatif consensus. La résultante fut la création de conseils d'établissement où les parents et les membres de toutes les catégories de personnels disposent d'un nombre égal de votes sur une gamme étendue de pouvoirs. Pour sa part, la direction de l'établissement n'a pas le droit de vote au Conseil, étant considérée comme un administrateur, à la fois responsable de l'application de la loi et des décisions du CE et porte

d'entrée des recommandations. Des représentants de la communauté siègent également sans droit de vote. Les élèves du secondaire sont représentés au CE, mais seuls les représentant-e-s du second cycle du secondaire ont récemment obtenu le droit de vote. Les pouvoirs respectifs du CE, de la direction et du personnel sont clairement définis par la loi afin de favoriser le partenariat souhaité. La forme achevée de ce compromis se traduit dans la définition des pouvoirs et responsabilités balisant le mandat des Conseil d'établissement dans la nouvelle Loi sur l'instruction publique.

**Tableau 1 - Mandat des CE**

| <b>Fonctions et pouvoirs généraux</b>  |                             |
|--|-----------------------------|
| Critères de sélection de la direction de l'école   | Est consulté                |
| La politique d'encadrement des élèves  | Approuve                    |
| Le projet éducatif   | Adopte, réalise et évalue   |
| Modification ou révocation de l'acte d'établissement   | Est consulté                |
| Les règles de conduite et les mesures de sécurité  | Approuve                    |
| L'information à la communauté de la qualité des services offerts par l'école   | Informe et rend compte      |
| <b>Services éducatifs</b>  |                             |
| Choix des manuels scolaires et du matériel didactique  | Est consulté                |
| Temps alloué à chaque matière  | Approuve                    |
| Normes et modalités d'évaluation des apprentissages  | est informé                 |
| Orientations générales en matière d'enrichissement et d'adaptation des programmes  | Approuve                    |
| Règles pour le classement des élèves et le passage d'un cycle à l'autre  | Est informé                 |
| Modalités d'application du régime pédagogique  | Approuve                    |
| Mise en œuvre des programmes des services complémentaires et particuliers (psychologie, francisation, etc.)  | Approuve                    |
| Programmation des activités éducatives qui nécessitent un changement aux heures d'entrée et de sortie quotidienne des élèves ou un déplacement à l'extérieur des locaux de l'école | Approuve                    |
| Programmes d'études locaux   | est informé                 |
| Critères d'inscription des élèves  | est informé                 |
| <b>Ressources matérielles et financières</b>   |                             |
| Utilisation des locaux   | Approuve                    |
| Budget annuel de l'école   | Adopte                      |
| Besoins de l'école relatifs aux biens et services et aux locaux  | Est consulté                |
| Dons et contributions  | Peut solliciter et recevoir |

## MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE

Pour les fins de l'enquête, 3 612 questionnaires ont été envoyés auprès de 1 431 écoles québécoises francophones et anglophones. Chaque envoi était adressé à la présidence du conseil d'établissement de l'école. Une lettre présentait la recherche ainsi que sa déontologie et expliquait les procédures nécessaires à la distribution au hasard des questionnaires d'enquête. Ces procédures devaient être effectuées en présence de l'ensemble des membres du conseil.

Les deux tiers des écoles sollicitées (66%) nous ont fait parvenir au moins un questionnaire répondu, soit 65% à l'ordre primaire du secteur francophone, 69% à l'ordre secondaire du secteur francophone et 65% au secteur anglophone. Le taux de réponse obtenu auprès des membres votants se situe à un peu plus de 50%. Un total de 1 819 personnes répondantes ont été rejointes, 893 étant membres du personnel (644 enseignants, 88 professionnels, 109 membres du personnel de soutien et 32 membres du personnel de garde) (6) et 926 étant parents. De cette population totale, 1 362 étaient francophones et 457 étaient anglophones.

Les informations colligées ont fait l'objet de différents traitements statistiques (analyse de régression multiple, analyse de corrélations, factorisation des échelles, etc.). Nous nous contentons ici que de faire ressortir des différences statistiquement significatives établies en fonction d'analyse de variance et de test de T (7), cherchant ici à camper les principales différences de perspective entre parents et membres du personnel.

### Une forte représentativité du personnel enseignant

En général, les membres du personnel participant aux conseils d'établissement sont à l'image des membres qu'ils représentent. Ainsi, la représentation par sexe est assez fidèle à la réalité des effectifs au sein de l'École québécoise : 71,6% des répondantes et répondants du personnel enseignant sont de sexe féminin alors que cette proportion est de 68% selon la banque de la CSQ et de 72% selon les données ministérielles. Si on prend en compte l'ordre d'enseignement, la proportion de

6 - Vingt personnes ont omis d'identifier la catégorie de personnel dont elles font partie.

7 - Est ici posée comme significative toute différence établie selon une analyse de variance ou un test du T dont le sig est  $<.01$ . Nous avons, afin de discriminer jusqu'ou la position d'un groupe (par exemple, les enseignants) se distinguent de celles d'un autre groupe (par exemple, les parents ou les membres du personnel de soutien), fait usage du test de Scheffe. Pour de plus amples détails sur les analyses statistiques et les résultats détaillés de l'enquête, voir G. Roy, M.-A. Deniger, *op. cit.*

femmes chez les répondants du primaire est de 85,4 % alors qu'elle est de 83 % selon les données du MEQ et de 85,4 % selon le fichier de la CSQ. Au secondaire, les proportions respectives sont de 49,4 % pour les répondants, de 52 % selon le fichier de la CSQ et de 53,5 % selon le fichier du MEQ.

Quant à l'âge moyen du personnel enseignant, il est de 43,5 ans chez les répondants, de 43,6 ans selon la banque du MEQ et de 42,9 ans selon la banque de la CSQ. On observe une similarité comparable lorsque l'on tient compte de l'ordre d'enseignement.

Les personnes siégeant aux CE comptent un nombre important d'années d'exercice de leur métier (18,4 ans chez le personnel enseignant), ce qui est fidèle à l'âge moyen observé. Une seule nuance : chez les enseignants, les moins de 35 ans comptent pour près de 20 % des répondants alors qu'ils représentent près de 27 % de l'ensemble, selon la banque de données de la CSQ. Cette situation s'explique : on tente d'abord de faire sa place, de s'approprier un nouveau travail avec des obligations familiales souvent plus lourdes. Cela n'en exige pas moins un effort pour assurer une plus grande participation des jeunes membres du personnel aux CE de leur école. Finalement, on observe une certaine continuité dans la représentation. Près du tiers des membres siégeant aux CE (38 % au primaire et 31 % au secondaire) en sont à leur troisième année de participation. La continuité semble plus importante et plus soutenue à l'ordre d'enseignement primaire.

## Des mécanismes de représentation satisfaisants

Les répondantes et répondants devaient estimer la proportion de membres présents à l'assemblée générale où ils avaient été élus au CE de leur école. Dans l'ensemble, dans près de deux cas sur trois, plus de 75 % des membres étaient présents, tant au primaire qu'au secondaire. On observe une participation plus élevée chez le personnel enseignant et chez le personnel professionnel du secondaire ; la présence à un même moment sur un même lieu de travail facilite sans doute cette participation. Malgré cette forte présence, il semble que ce soit souvent par acclamation que les personnes sont élues. C'est dans un peu plus d'un cas sur cinq que les répondants indiquent qu'une élection a eu lieu pour le poste qu'ils occupent. La proportion est beaucoup plus élevée au secondaire où il y a eu élection dans un cas sur trois, contre près de un sur cinq au primaire.

La démocratie de représentation se mesure également aux rapports qui se tissent entre les personnes élues et les électeurs. L'enquête a donc cherché à connaître la fréquence des consultations auprès des membres représentés. À ce chapitre on note une consultation très fréquente chez le personnel enseignant. La présence sur un même

lieu de travail au même moment, la consultation généralement plus informelle dans les petits groupes et la nature des enjeux discutés aux CE expliquent sans doute les différences observées.

C'est d'ailleurs chez les enseignants du primaire, où l'équipe est petite, que la consultation est la plus fréquente ; 50% disent consulter souvent les collègues alors que cette proportion est de 35% au secondaire. Même si ces données permettent de conclure à une relative bonne démocratie de représentation, le fait qu'aucune consultation n'ait lieu dans une proportion de 8% chez le personnel enseignant indique néanmoins qu'il y a place à amélioration.

L'enquête a également voulu savoir si la représentation du personnel comptait une proportion importante de personnes exerçant une fonction syndicale au niveau de leur école ou de leur commission scolaire et si cette présence avait une influence sur la dynamique du conseil d'établissement. Dans l'ensemble, seulement 16% des répondants exercent une fonction syndicale. Cette proportion est plus importante au secondaire (22% vs 12%) et chez le personnel enseignant (34%) de même que chez les membres qui en sont à leur troisième année au CE.

Le fait d'exercer une fonction syndicale a une influence positive sur la consultation des membres chez le personnel enseignant du secondaire. Ces représentants consultent davantage les membres qu'ils représentent que les répondants qui n'exercent pas une telle fonction. Une telle situation ne s'observe pas au primaire ; la taille de l'école y est sans doute pour quelque chose.

58

Plus significatif est le fait d'avoir reçu une formation. On note en effet que les membres du personnel formés préalablement à la participation au CE consultent souvent les personnes qu'ils représentent dans des proportions plus élevées. C'est dire à quel point la formation donnée a des conséquences positives sur le caractère démocratique des CE.

## **Des motivations liées à la représentation et à la vie de l'école**

Dans l'ensemble, les membres du personnel et les parents participent aux activités du conseil d'établissement d'abord à des fins de représentation de leur groupe d'appartenance et de participation dans la gouverne de l'école. Il existe ainsi une proximité certaine entre les motivations des parents et celles des membres du personnel, proximité étroitement associée à la nature du mandat qui leur est confié. Quant aux motivations liées à des thématiques plus individuelles (par exemple : les problèmes de son propre enfant pour un parent, ou les relations de travail pour un employé syndiqué)



ou encore à des situations particulières que l'on souhaite défendre (par exemple : régler un problème existant à l'école), elles se méritent une moindre importance.

Les répondantes et répondants devaient choisir parmi un ensemble d'affirmations exprimant les raisons qui avaient pu motiver leur participation au CE. Le tableau 2 en fournit la liste ainsi que les réponses données par le personnel.

**Tableau 2 - Motivations (%) du personnel à participer au CE**

| Motivations  | Tout à fait d'accord | Assez d'accord | Assez en désaccord | Tout à fait en désaccord |
|--|----------------------|----------------|--------------------|--------------------------|
| Assurer une représentation de mon groupe professionnel (personnel enseignant, professionnel, de soutien ou des services de garde). | 78                   | 18             | 1                  | 3                        |
| Être au courant des décisions prises à l'école.  | 71                   | 23             | 2                  | 3                        |
| Contribuer à l'amélioration de la réussite éducative dans l'école.   | 66                   | 29             | 4                  | 2                        |
| Assurer une représentation du groupe des membres du personnel en général.  | 65                   | 28             | 4                  | 4                        |
| Avoir un impact sur les décisions de l'école.  | 52                   | 39             | 6                  | 3                        |
| Que de meilleurs liens se créent entre le personnel et les parents.  | 35                   | 50             | 8                  | 6                        |
| Assurer de meilleurs liens entre l'école et la communauté.   | 32                   | 44             | 15                 | 10                       |
| Personne d'autre ne voulait participer.  | 20                   | 25             | 17                 | 38                       |
| M'assurer que mes conditions de travail soient respectées.   | 18                   | 28             | 19                 | 34                       |
| Faire contrepoids au pouvoir des parents.  | 9                    | 22             | 25                 | 44                       |
| Régler un problème existant à l'école.   | 7                    | 15             | 23                 | 55                       |
| Faire contrepoids au pouvoir de la direction.  | 8                    | 17             | 22                 | 53                       |
| J'étais préoccupé(e) de la place de la religion à l'école.   | 5                    | 11             | 14                 | 70                       |

Le fait de vouloir « assurer une représentation de mon groupe professionnel » vient en premier lieu avec 96 % qui se disent tout à fait ou assez d'accord. La représentation des membres du personnel en général vient au quatrième rang avec 93 % d'accord. C'est dire l'importance pour le personnel d'assurer une représentation de leurs collègues au CE. La volonté de connaître les décisions prises et de pouvoir les influencer occupe également une place de choix. On remarque aussi que la volonté de « contribuer à l'amélioration de la réussite éducative dans l'école » recueille l'accord de 95 % des répondants. Enfin, les motivations liées à l'amélioration des liens avec les parents de même qu'entre l'école et la communauté sont d'autres motivations importantes. Il est peu fréquent que les personnes invoquent des relations de pouvoir pour justifier leur participation. Seulement 31 % expriment un accord avec la volonté de « faire contrepoids au pouvoir des parents » et 25 % à la direction de l'école. Les personnes qui veulent s'assurer que leurs conditions de travail soient respectées occupent une position intermédiaire avec 46 % d'accord.

Les personnes qui exercent une fonction syndicale expriment davantage que l'ensemble leur accord avec la volonté d'assurer le respect des conditions de travail et celle de faire contrepoids à la direction et aux parents. Cela ne surprend guère étant donné la mission traditionnelle du syndicalisme.

Même s'il s'agit d'une représentation directement liée à leur travail, dans près de 75 % des cas, cette participation n'est pas incluse dans la charge de travail, soit directement, soit par un mécanisme de compensation.

60

Comme nous en avons déjà fait état, les situations où des « membres du personnel utilisent le temps des réunions du conseil pour discuter de relations de travail » ou « d'éléments liés à leur propre tâche » sont peu fréquentes. Les personnes qui craignaient que les CE deviennent des foires d'empoigne concernant les relations de travail peuvent donc se rassurer.

Bref, les réponses fournies confirment que les membres du personnel comprennent bien leurs responsabilités démocratiques de représentation, d'autant mieux qu'ils ont reçu une formation. Ils participent aux CE d'abord pour des raisons démocratiques : la volonté de représenter leurs collègues tout en concevant l'école comme une communauté à laquelle ils veulent contribuer, notamment en ce qui concerne la réussite des élèves et les relations avec les parents.

## **Convergences et polarisations des opinions sur les pouvoirs des CE et la décentralisation**

La mise en place des conseils d'établissement, nous l'avons vu, a été le résultat d'importants compromis de la part des principales organisations concernées afin d'en

arriver à un modèle qui soit acceptable pour chacune. Cela explique sans doute, en partie du moins, les opinions positives exprimées par les membres votants des CE sur plusieurs thèmes abordés lors de notre enquête. Toutefois, le processus de décentralisation est loin d'être figé. Des pressions continuent de s'exercer dans un sens comme dans l'autre, sans parler des interventions ministérielles qui ont aussi une large influence sur les façons dont les CE sont amenés à remplir leurs mandats. Pour cette raison, il nous semblait particulièrement important de connaître le point de vue des membres des CE sur un ensemble de questions éducatives, particulièrement sur celles liées aux pouvoirs dévolus aux CE et au processus de décentralisation actuellement en cours.

À partir de la Loi sur l'instruction publique, une liste des pouvoirs attribués aux CE a été établie. Les éléments de cette liste ont été classés en trois sous-groupes : fonctions et pouvoirs généraux, services éducatifs, ressources matérielles et financières. Pour chaque élément, les pouvoirs actuels exercés par les CE ont été identifiés et on a demandé aux répondantes et répondants d'indiquer s'ils souhaitaient que les CE exercent plus de pouvoirs, les mêmes pouvoirs ou moins de pouvoirs.

À cette liste, ont été ajoutées certaines responsabilités qui ne sont pas du ressort des CE, notamment en ce qui a trait à la sélection et l'évaluation du personnel, cela afin d'évaluer plus précisément l'ampleur de la décentralisation souhaitée. Les trois tableaux qui suivent donnent les résultats pour chaque catégorie de pouvoirs.

Le tableau 3 (ci-après) montre les divergences qui s'expriment entre les diverses catégories de membres des CE concernant les fonctions et pouvoirs généraux.

61

Pour l'ensemble des fonctions et pouvoirs généraux énumérés, la grande majorité des membres du personnel (près de 80%) souhaite le maintien des pouvoirs actuels, sauf en ce qui concerne les critères de sélection de la direction de l'école. Dans ce dernier cas, les deux tiers souhaitent le maintien des pouvoirs actuels des CE, alors que près du quart souhaite que les CE détiennent davantage de pouvoirs. C'est le personnel enseignant et le personnel professionnel qui sont les plus favorables au maintien des pouvoirs actuels ou à leur diminution.

Du côté des parents, une majorité opte pour un renforcement des pouvoirs en ce qui concerne les critères de sélection du personnel et son évaluation. Cette tendance est particulièrement forte au secondaire où c'est l'avis de près de 60% des parents. Soulignons que la possibilité pour une école de choisir et d'évaluer le personnel est une des caractéristiques des projets les plus décentralisateurs et, qu'en vertu de la loi actuelle, les CE ne disposent d'aucun pouvoir sur ces questions.

**Tableau 3 - Opinion (%) des membres votants des CE  
sur l'ampleur des pouvoirs généraux que devraient exercer les CE**

| Fonctions<br>et pouvoirs généraux  | Pouvoirs<br>actuels             | Personnel              |                          |                         | Parents                |                          |                         |
|--|---------------------------------|------------------------|--------------------------|-------------------------|------------------------|--------------------------|-------------------------|
|  |                                 | plus<br>de<br>pouvoirs | les<br>mêmes<br>pouvoirs | moins<br>de<br>pouvoirs | plus<br>de<br>pouvoirs | les<br>mêmes<br>pouvoirs | moins<br>de<br>pouvoirs |
| Le projet éducatif   | adopte,<br>réalise<br>et évalue | 6                      | 85                       | 9                       | 19                     | 81                       | 0                       |
| La politique d'encadre-<br>ment des élèves   | approuve                        | 13                     | 80                       | 8                       | 31                     | 68                       | 1                       |
| Les règles de conduite et<br>les mesures de sécurité                                 | approuve                        | 13                     | 81                       | 6                       | 29                     | 70                       | 1                       |
| L'information à la commu-<br>nauté de la qualité des<br>services offerts par l'école | informe et<br>rend compte       | 17                     | 80                       | 3                       | 18                     | 80                       | 3                       |
| Modification ou révoca-<br>tion de l'acte d'établis-<br>s.                           | est consulté                    | 12                     | 84                       | 4                       | 35                     | 63                       | 2                       |
| Critères de sélection de la<br>direction de l'école                                  | est consulté                    | 22                     | 66                       | 12                      | 51                     | 48                       | 1                       |
| Critères de sélection du<br>personnel de l'école                                     | aucun<br>pouvoir                | 10                     | 81                       | 10                      | 54                     | 45                       | 1                       |
| L'évaluation du personnel<br>de l'école  | aucun<br>pouvoir                | 8                      | 81                       | 11                      | 53                     | 45                       | 2                       |

62

Environ le tiers des parents se dit favorable à un renforcement des pouvoirs des CE en ce qui concerne la politique d'encadrement (31%), les mesures de sécurité (29%) et la modification de l'acte d'établissement (35%). Dans ces trois cas, la majorité opte néanmoins pour le maintien des pouvoirs actuels. De façon générale, la tendance à vouloir renforcer les pouvoirs généraux des CE est plus forte au secondaire qu'elle ne l'est au primaire.

Le tableau 4 (ci-contre) fournit le même genre d'informations sur un ensemble d'éléments relatifs aux services éducatifs. Du côté du personnel, sauf sur les programmes d'études locaux, on trouve davantage de répondantes et répondants favorables à une diminution des pouvoirs qu'à leur accroissement, même si près des trois quarts préfèrent le statu quo. Cette tendance est particulièrement forte dans le cas du choix des manuels scolaires et du temps alloué aux différentes matières pour lesquels 23% et 32% respectivement des membres du personnel souhaitent une réduction des pouvoirs des CE.

**Tableau 4 – Opinions (%) sur l’ampleur des pouvoirs à confier aux CE concernant les services éducatifs**

| Services éducatifs   | Pouvoirs actuels | Personnel        |                    |                   | Parents          |                    |                   |
|--|------------------|------------------|--------------------|-------------------|------------------|--------------------|-------------------|
|  |                  | plus de pouvoirs | les mêmes pouvoirs | moins de pouvoirs | plus de pouvoirs | les mêmes pouvoirs | moins de pouvoirs |
| Modalités d’application du régime pédagogique  | approuve         | 8                | 80                 | 12                | 29               | 69                 | 2                 |
| Orientations générales pour l’enrichissement et l’adaptation des programmes                                  | approuve         | 10               | 76                 | 14                | 32               | 67                 | 2                 |
| Temps alloué à chaque matière  | approuve         | 11               | 66                 | 23                | 35               | 62                 | 3                 |
| Programmes d’études locaux   | est informé      | 13               | 81                 | 6                 | 31               | 68                 | 1                 |
| Choix des manuels scolaires et du matériel didactique  | est consulté     | 7                | 61                 | 32                | 30               | 66                 | 4                 |
| Normes et modalités d’évaluation des apprentissages  | est informé      | 8                | 79                 | 14                | 37               | 62                 | 2                 |
| Règles pour le classement des élèves et le passage d’un cycle à l’autre                                      | est informé      | 9                | 77                 | 14                | 30               | 68                 | 2                 |
| Programmation des activités qui nécessitent un changement d’horaire ou un déplacement à l’extérieur          | approuve         | 6                | 77                 | 17                | 17               | 81                 | 2                 |
| Mise en œuvre des programmes, des services complémentaires et particuliers (psychologie, francisation, etc.) | approuve         | 14               | 73                 | 13                | 29               | 70                 | 1                 |
| Critères d’inscription des élèves  | est informé      | 8                | 86                 | 7                 | 26               | 72                 | 1                 |

L'opinion exprimée par une proportion importante d'enseignantes et d'enseignants concernant la réduction des pouvoirs du CE en ce qui a trait au temps alloué à chaque matière est à mettre en relation avec la crainte exprimée par une majorité d'entre eux à l'effet que la formation dispensée pourrait trop diverger d'une école à l'autre (voir plus loin, tableau 6).

Du côté des parents, on observe la tendance inverse. Environ les deux tiers se prononcent pour le maintien des pouvoirs actuels, mais près du tiers optent pour un renforcement des pouvoirs sur l'ensemble des éléments proposés, à l'exception de la programmation des activités éducatives exigeant un changement à l'horaire où cette proportion n'est que de 17%.

On peut voir se profiler ici une vision fort différente de l'autonomie collective du personnel sur un ensemble de questions et l'expression d'une certaine volonté des parents de s'immiscer dans le champ de compétences du personnel enseignant. Le graphique 1 illustre fort bien les divergences qui s'expriment, les barres résumant le point de vue respectif des parents et du personnel enseignant pointant dans des directions opposées.

En effet, c'est particulièrement le personnel enseignant qui souhaite une réduction des pouvoirs des CE sur les éléments tels que le choix des manuels scolaires et le temps alloué aux matières; au primaire, c'est le cas respectivement de 48% et de 33% des enseignantes et enseignants. Le personnel de soutien et celui des services de garde expriment un point de vue qui se situe à mi-chemin entre celui des enseignants et celui des parents.

64

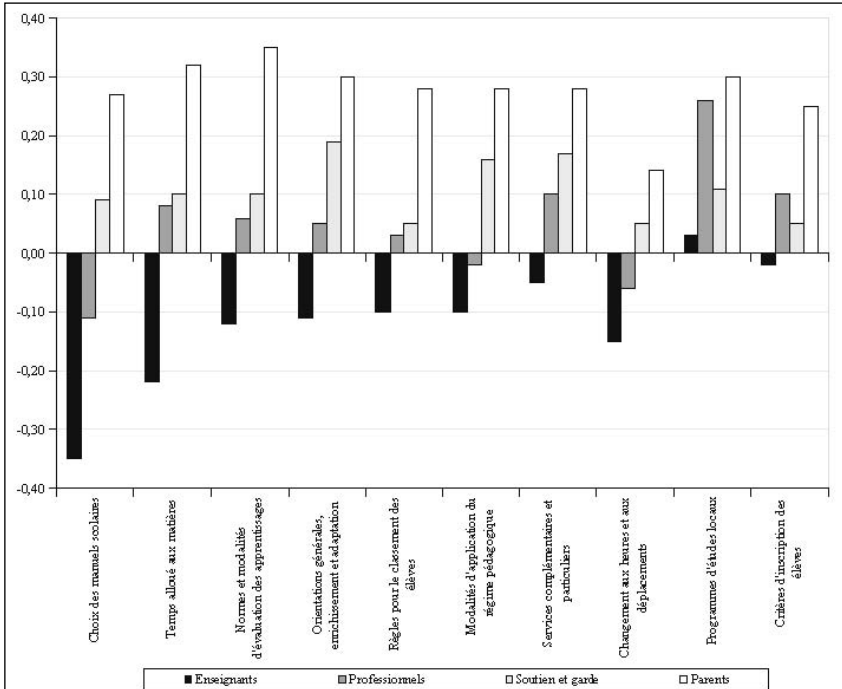
L'opinion des parents est à mettre en relation avec leur volonté de détenir pour eux-mêmes plus de pouvoirs au CE. Par ailleurs, l'analyse statistique révèle une corrélation entre l'insatisfaction face aux décisions prises et le changement que l'on souhaite en termes de pouvoir du CE. Dans le cas des parents, plus on est insatisfaits, plus on souhaite que le CE accroisse ses pouvoirs alors que c'est le contraire dans le cas du personnel enseignant.

En ce qui concerne les ressources matérielles et financières, le tableau 5 (ci-contre) résume le point de vue des répondantes et répondants. On constate les mêmes tendances que précédemment.

Les parents sont, en général, deux fois plus nombreux que les membres du personnel à souhaiter un accroissement des pouvoirs des CE, sauf sur la sollicitation de dons et contributions où plus de 80% souhaitent le maintien des pouvoirs actuels. Il faut souligner qu'une proportion plus importante des membres du personnel souhaite un accroissement des pouvoirs plutôt qu'une diminution en ce qui a trait aux dons et contributions et aux besoins de l'école en biens et services, quoique cette proportion ne dépasse pas les 15%.

**Graphique 1 - Opinions sur les pouvoirs éducatifs selon la catégorie représentée au CE**

Échelle de -1 à +1, -1 signifiant « moins de pouvoirs », 0 « les mêmes pouvoirs » et +1 « plus de pouvoirs ».



**Tableau 5 - Opinions (%) sur les questions liées aux ressources matérielles et financières**

| Ressources matérielles et financières                           | Pouvoirs actuels            | Personnel        |                    |                   | Parents          |                    |                   |
|---|-----------------------------|------------------|--------------------|-------------------|------------------|--------------------|-------------------|
|   |                             | plus de pouvoirs | les mêmes pouvoirs | moins de pouvoirs | plus de pouvoirs | les mêmes pouvoirs | moins de pouvoirs |
| Utilisation des locaux  | approuve                    | 8                | 81                 | 12                | 21               | 77                 | 2                 |
| Dons et contributions   | peut solliciter et recevoir | 12               | 83                 | 5                 | 15               | 82                 | 3                 |
| Budget annuel de l'école  | adopte                      | 12               | 80                 | 8                 | 27               | 72                 | 2                 |
| Besoins de l'école relatifs aux biens et services et aux locaux | est consulté                | 15               | 82                 | 3                 | 31               | 68                 | 1                 |

Bref, dans l'ensemble, on note un écart important entre le point de vue du personnel, particulièrement du personnel enseignant, et celui des parents en ce qui concerne les pouvoirs que devraient exercer les CE. Cette volonté des parents de renforcer les pouvoirs des CE est plus forte au secondaire. Elle annonce des enjeux majeurs pour l'avenir.

Par ailleurs, plusieurs études réalisées dans d'autres pays ont démontré que la décentralisation pouvait conduire à un accroissement des inégalités face à l'éducation, qu'il s'agisse de la distribution des ressources ou de l'enseignement offert. Nous avons donc voulu savoir à quel point les membres votants des CE étaient conscients de ces dangers. En fait, on observe un écart important entre le point de vue du personnel et celui des parents. On pourra toutefois constater la cohérence des réponses avec celles concernant l'ampleur des pouvoirs dévolus aux CE. Près des tiers des membres du personnel (plus de 40% pour le personnel enseignant du primaire) se disent tout à fait d'accord ou assez d'accord pour reconnaître que la loi actuelle accorde trop de pouvoirs aux CE alors que ce n'est l'opinion que de 5,4% des parents (tableau 6).

**Tableau 6 - Opinions (%) concernant certaines conséquences de la décentralisation**

| Énoncés   | Personnel            |                |                    |                          | Parents              |                |                    |                          |
|---|----------------------|----------------|--------------------|--------------------------|----------------------|----------------|--------------------|--------------------------|
|   | Tout à fait d'accord | Assez d'accord | Assez en désaccord | Tout à fait en désaccord | Tout à fait d'accord | Assez d'accord | Assez en désaccord | Tout à fait en désaccord |
| Certains pouvoirs conférés aux CE pourraient faire en sorte que la formation dispensée aux élèves diverge trop d'une école à l'autre. | 24                   | 38             | 31                 | 7                        | 7                    | 29             | 49                 | 14                       |
| La loi actuelle accorde trop de pouvoirs au conseil d'établissement.  | 9                    | 23             | 51                 | 17                       | 1                    | 4              | 45                 | 49                       |
| La décentralisation en cours va accentuer les écarts entre les écoles.  | 32                   | 44             | 19                 | 5                        | 14                   | 37             | 39                 | 10                       |

On peut constater que les membres du personnel sont très sensibilisés aux possibles effets inégalitaires de la décentralisation. Près des deux tiers sont d'accord pour reconnaître que certains pouvoirs confiés aux CE pourraient faire en sorte que la formation diverge trop d'une école à l'autre. Plus de 75% sont d'avis que la décentralisation en cours va accentuer les écarts entre les écoles. Chez le personnel enseignant du primaire, ces proportions sont respectivement de 71% et de 83%. On retrouve ici une confirmation des réserves exprimées concernant les pouvoirs des CE sur le temps alloué aux différentes matières.



Les parents sont beaucoup moins nombreux à partager un tel point de vue : 37 % craignent une trop grande divergence dans la formation et 51 % l'accentuation des écarts entre les écoles. On peut quand même être surpris, étant donné les effets envisagés, de l'ampleur de l'appui donné par les parents à une plus grande décentralisation.

## Évaluation des effets des CE sur la vie des écoles

Au chapitre de l'évaluation de ses effets, les personnes répondantes évaluent que l'implantation des conseils d'établissement a permis d'améliorer, au moins en partie, la vie de l'école et de ses élèves. Les résultats montrent également que l'ensemble des personnes répondantes se disent assez d'accord avec le fait que leur conseil permet d'atteindre les grands objectifs prévus lors de leur création.

Cependant ce bilan positif se nuance lorsque nous comparons les effets évalués aux termes de l'année d'activité aux effets anticipés par les répondant avant leur participation (voir tableau 7, ci-après). Ici, trois tendances générales peuvent être dégagées.

La première révèle que les membres du personnels enseignant s'avèrent à la fois plus sceptiques que les parents au chapitre des effets anticipés et davantage réservés que ces derniers dans leur estimation des effets perçus à ce jour.

La seconde souligne que, quelque soit leur groupe d'appartenance, les personnes répondantes attribuent moins d'effets au conseil qu'elles ne l'avaient d'abord anticipé (voir tableau 4). Il demeure cependant difficile de statuer sur ce constat. Par exemple, il se peut que des anticipations initiales trop grandes expliquent cet écart de perception davantage qu'un faible bilan des réalisations.

La troisième tendance montre que ce sont des aspects éloignés de la vie quotidienne de l'école et de ses élèves qui semblent le plus avoir été marqués par l'action des conseils (par exemple : l'ouverture de l'école à son milieu, la participation des parents à l'école). Par contre, les aspects collant au plus près de la dynamique éducative, ou encore à la gestion des comportements des élèves, auraient été peu influencés par l'action des CE (par exemple : le comportement des élèves, le fonctionnement ou le style de gestion de la direction).

**Tableau 7 - Comparaison (%) des effets anticipés et réalisés (8)  
(enseignant(e)s et parents)**

| Énoncés   | Ens. Anticipat. | Parents Anticipat. | Ens. Réalis. | Parents Réalis. |
|---|-----------------|--------------------|--------------|-----------------|
| Relations entre les parents et la direction             | 65              | 78                 | 28           | 44              |
| Relations entre les parents et les membres du personnel | 64              | 76                 | 30           | 43              |
| Participation des parents à l'école                     | 68              | 79                 | 41           | 43              |
| Réussite scolaire des élèves                            | 42              | 67                 | 16           | 31              |
| Autonomie de l'école                                    | 52              | 69                 | 24           | 35              |
| Utilisation des ressources à la disposition de l'école  | 55              | 64                 | 23           | 35              |
| Ouverture de l'école à son milieu                       | 71              | 72                 | 42           | 43              |
| Climat de l'école                                       | 45              | 67                 | 26           | 32              |
| Fonctionnement de l'administration de l'école           | 44              | 57                 | 17           | 30              |
| Participation de la communauté                          | 63              | 57                 | 32           | 34              |
| Capacité de trouver des solutions innovatrices          | 66              | 81                 | 41           | 57              |
| Reconnaissance des compétences professionnelles         | 41              | 46                 | 15           | 23              |
| Soutien aux élèves en difficulté                        | 34              | 59                 | 14           | 36              |
| Style de gestion de la direction                        | 41              | 47                 | 17           | 30              |
| Comportement des élèves                                 | 25              | 38                 | 7            | 23              |

## CONCLUSIONS

Les différences de perceptions et d'opinions discutées dans les pages précédentes rappellent, à première vue, qu'il existera toujours une distinction entre l'opinion des acteurs de première ligne (enseignant(e)s) et les parents, ce qui nous semble relever de la normalité des choses. Mais elles traduisent également des divergences de vue sur l'exercice du pouvoir au sein de l'école et les intérêts particuliers de certains acteurs, par exemple le fait que les parents voudraient pouvoir exercer davantage de pouvoirs sur les services éducatifs offerts par l'école, champ d'intervention que les enseignants perçoivent comme reliés à leur autonomie professionnelle.

8 - Anticipations : % des répondants qui pensaient, avant d'y participer, que le conseil aurait une influence positive sur les aspects suivants de la vie de l'école de ses élèves. Réalisations : % des répondants qui évaluent, selon leur expérience de l'année, que la mise en place du conseil a amélioré les aspects suivants de la vie de l'école de ses élèves.

Ces tensions et oppositions étant révélées, il nous paraît illusoire de penser qu'il pourrait en aller autrement, ou encore que des solutions concrètes existent et permettent de totalement harmoniser les visées de chacun. Les conseils d'établissement, comme tous les espaces de participation politique, sont des lieux à intérêts multiples et à équilibre constamment renégocié. Or il semble qu'ils réussissent, à l'heure actuelle, à favoriser le développement de relations saines entre les acteurs du monde scolaire, à permettre l'implantation progressive d'une nouvelle gouverne scolaire et à garantir l'équilibre d'ensemble du système. Ce ne sont pas là de faibles acquis, et ce même si un certain recentrage sur la réalisation des objectifs du conseil (plein déploiement des pouvoirs des conseils; mise en place des moyens nécessaires pour atteindre les objectifs d'efficacité visés) paraît par ailleurs s'imposer.

Cependant, il faut maintenir l'équilibre existant et éviter la balkanisation des intérêts. La primauté d'une mission commune – la démocratisation de la réussite – sur les intérêts catégoriels (parent de XYZ, représentation syndicale, enseignement d'une matière spécifique, etc.) requiert le maintien du statu quo eu égard à la portée actuelle du mandat des CE, de même qu'un contrôle suivi (pilottage) de l'implantation de la nouvelle formule de gouverne scolaire, conformément aux orientations fondatrices de la réforme en cours du système éducatif québécois.

C'est ici que se pose donc l'enjeu crucial de l'équilibre d'ensemble du système d'éducation. Le succès de l'entreprise d'une gouverne scolaire décentralisée dépend largement de la conformité, ou de la concordance, entre la politique adoptée à l'étape de l'élaboration et celle effectivement mise en œuvre, c'est-à-dire sa forme achevée. Une évaluation des résultats et effets des CE à la lumière des orientations de la réforme éducative à leur origine s'impose donc pour prévenir les glissements, décalages, dérives, ou, dit autrement, les diverses formes de problème de rationalité du système éducatif. Rappelons à cet égard que les orientations de la réforme éducative en cours, centrées sur le principe réaffirmé de l'égalité des chances et sur la définition d'une mission éducative poursuivant des finalités regroupées en trois axes (instruction, socialisation et qualification), ne font pas nécessairement l'objet d'un consensus; elles sont l'objet de tensions et d'oppositions entre les acteurs.

Aussi, pour se conformer à l'esprit de cette réforme, faisant l'objet – du moins à l'origine – d'un large consensus social, il conviendra de s'assurer que les décisions et actions locales ne s'éloignent pas des finalités fondamentales du système éducatif et recréent des inégalités entre établissements, régions et groupes sociaux, ce qui pose à nouveau la question du pilotage et de l'évaluation. À cette fin, il nous semble nécessaire de limiter la portée de la décentralisation (ne pas inclure curriculum, sélection et évaluation du personnel à des fins statutaires).

De plus, on devra s'assurer de l'adéquation des ressources nécessaires à l'actualisation pleine et entière du mandat aux CE et favoriser l'adaptation aux changements des divers acteurs fortement sollicités par cette transformation de la démocratie scolaire.

En outre, il est primordial de réfléchir aux moyens qui assureraient une meilleure représentation des jeunes enseignants et professionnels, motiveraient la participation des populations peu présentes au sein des CE (parents issus de milieux défavorisés, familles monoparentales, parents d'enfants éprouvant des difficultés scolaires, minorités culturelles et pères) et amélioreraient le fonctionnement des relais politiques entre les élus et les populations représentées.

Enfin, le maintien de l'équilibre d'ensemble d'un système éducatif dont les structures participatives et décisionnelles sont partiellement décentralisées dépend également de la qualité du pilotage de la réforme et de l'évaluation des résultats et effets. Or, il semble bien que, sur ces questions, la patience et la rigueur soient de mise en raison du stade embryonnaire auquel se trouve actuellement le développement d'une culture d'évaluation formative et bien incarnée dans son cadre politique de référence, mais aussi en raison du déficit de gouvernance que semble avoir engendré le nouveau partage décentralisé des pouvoirs et responsabilités au sein du système éducatif québécois.

## BIBLIOGRAPHIE

70

BALL S. J., van ZANTEN A. (1998). – « Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes français et britannique », *Éducation et Société*, n° 1, 1998, pp. 47- 71.

BERTHELOT J., BROUILLETTE V. (en collaboration) (2002). – *Convictions démocratiques et menaces marchandes : analyse de l'opinion des membres votants des conseils d'établissement des écoles francophones*, Centrale des syndicats du Québec.

BÉRUBÉ L. (1999). – *Les conseils d'établissement, un premier coup d'œil. Document préliminaire à la construction d'un sondage concernant l'évaluation des conseils d'établissement*, Notes de Recherche, 44, Québec : CEQ.

BROADFOOT P. (2000). – « Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur », *Revue française de pédagogie*, n° 130, pp. 43-55.

Commission des États généraux sur l'éducation (1996). – *Exposé de la situation*, Québec, MEQ.

Commission des États généraux sur l'éducation (1996). – *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la commission des États généraux sur l'éducation*, Québec, MEQ.

DURU-BELLAT M., MEURET D. (2001). – «Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers: autonomie et choix des établissements scolaires», Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n° 135, pp. 173-221.

MEQ (1997). – *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec

NEAVE G. (1988). – «On the Cultivation of Quality, Efficiency and Entreprise: An overview of recent Trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988», *European Journal of Education*, vol. 23, n° 1-2.

OUELLET M. (1999). – *Les conseils d'établissement. Regard sur une première année de fonctionnement*, Québec, MEQ.

ROY G., DENIGER M. A. (2001). – *Enquête auprès des membres votants des conseils d'établissement des écoles du Québec*, rapport final, décembre, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (<http://www.ulaval.ca/cpires/html/pubgra.html>).

TROTTIER C. (2000). – *Enjeux du nouveau partage des pouvoirs en éducation au Québec suite à l'implantation des conseils d'établissement aux niveaux primaire et secondaire*, communication présentée dans le cadre du colloque «Le point sur la réforme de l'éducation: enjeux et perspectives», Congrès de l'ACFAS, mai 2000.

WHITTY G., POWER S., HALPIN D. (1997). – *Devolution and Choice in Education. The School, the State and the Market*, Buckingham/Philadelphia: Open University Press.